

4. ENTRE O FOGO E A MADEIRA

4.1. A RELAÇÃO ENTRE OS INTERLOCUTORES

No presente capítulo pretendo tratar da relação entre os interlocutores, no âmbito do processo discursivo, como forma de ampliar os recursos para a discussão do vínculo entre professor/instituição de ensino e os alunos de cursos presenciais e não-presenciais. Depois delimitarei esta questão abordando os modelos de universidade, a partir de autores na área de Educação. O estudo destes modelos permite uma melhor compreensão dos propósitos da universidade moderna e das suas concepções de ensino, ampliando o horizonte *histórico-sócio-cultural* e os *repertórios* da relação.

4.2. O CONTRATO

Começo com Goffman (1992:266) que, ao analisar as relações de serviço em locais de trabalho, relata a conformação de uma relação triádica. Os vértices deste triângulo são constituídos por: atendente, cliente e objeto da troca, podendo ser este último um bem material ou imaterial. Segundo o autor, as personagens não estabelecem contato entre si diretamente, mas sim um contato mediado por este terceiro elemento, que representa tanto o propósito quanto o conteúdo do discurso estabelecido.

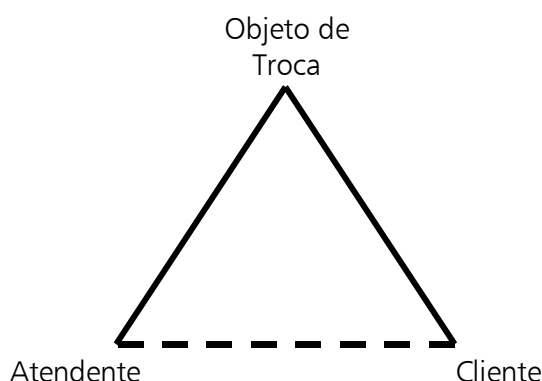


Figura 37: Esquema da relação triádica a partir de Goffman (1992)

Para que esta relação possa se estabelecer com eficácia, os interlocutores deverão estar referenciados a gêneros discursivos, definindo com mais clareza seus papéis nesta relação. Neste sentido, os interlocutores fazem uso de seus horizontes de expectativas (Jauss, 1979).

Com base nesta visão, realizei em 2000 uma pesquisa na área de serviços em que a relação triádica estava presente. Investiguei o relacionamento entre o designer e o profissional do birô⁶⁶ de fotolitos digitais (Farbiarz, A., 2000). A pesquisa constatou a existência de uma dissonância cognitiva entre os interlocutores, que resultava, em uma primeira instância, em prejuízos ao desenvolvimento do processo produtivo.

Cada interlocutor usava seu repertório para estabelecer contato com o objeto de troca entre ambos, o produto gráfico. Desta forma, a grande discrepância entre os repertórios levava à formação de signos distintos a partir do mesmo objeto.

Independentemente das mútuas atribuições de culpa, constatei que a base do problema não estava no processo, ou em carências técnicas e tecnológicas, mas em questões da esfera comunicacional. Na mediação da relação, realizada pelo objeto, estava implícito um mútuo *contrato* de expectativas, expresso como

Enquanto o profissional de bureau qualifica o 'bureau' como 'empresa, dividida entre 'fotolito digital' e 'prestação de serviços', a principal definição dada pelo designer foi de um 'lugar' de 'impressão/confecção/produção/fazer/realização' de 'fotolitos'. (Farbiarz, A., 2000:139-140)

(...) no que se refere à função do 'designer', tem-se a contraposição entre 'projetar' (designer) e 'criar' (bureau). Embora ambas tenham um sentido comum, a primeira faz referência a um 'projeto', uma metodologia de produção que não é levada em conta na definição apresentada pelos bureaus. (Farbiarz, A., 2000: 140)

Uma das ferramentas utilizadas na pesquisa foi a remessa, para designers e profissionais de birô, de formulários idênticos contendo 14 termos relevantes na área e relacionados ao processo produtivo em questão. O profissional deveria dar sua definição sobre cada um dos termos, que incluíam as expressões *Bureau* e *Designer*. Mais do que simples definições de um sobre o outro, os signos expressos representam os horizontes de expectativas (Jauss, 1979) da relação discursiva. É a partir destes signos que são pautadas as ações e as interlocuções, produzindo - no caso - um contrato inócuo, uma vez que as expectativas não encontram respaldo no outro.

Em outra pesquisa (Farbiarz, A., 2001) detectei, no campo da educação, a constituição de um *contrato implícito* entre as personagens da relação. Na época, analisei o vínculo entre três instituições de ensino superior em Design e seus alunos na cidade do Rio de Janeiro, para buscar indícios, através da análise de discursos de declarações institucionais, da presença de modelos de universidade nos projetos de ensino.

⁶⁶ Durante a pesquisa o termo *bureau* – importado da língua inglesa no sentido de “escritório” – era mais comumente usado do que sua versão localizada *birô*, para especificar a empresa que produz fotolitos digitais e também digitaliza e retoca imagens no computador. Atualmente é quase unânime a utilização do termo localizado em livros e revistas especializadas.

Desta forma, no universo pesquisado, observei que o aluno, ao se matricular, espera que a instituição de ensino superior lhe forneça uma formação de boa qualidade, atendendo às necessidades específicas quanto ao curso. A contrapartida institucional esperada pelo aluno é a de viabilizar esta demanda, oferecendo o conteúdo desejado e a estrutura didático-acadêmica. Desta forma, a relação entre aluno e instituição de ensino é mediada pelo curso em si. Cada interlocutor significa este objeto diferentemente a partir de seu próprio repertório. O aluno estabelece um *contrato implícito* com a instituição de ensino, calcado na sua significação do objeto e nas suas expectativas quanto à concretização da relação mediada por ele.

No entanto, pude perceber que o modelo de universidade ao qual a instituição de ensino está atrelada acaba por interferir na elaboração desta “contrapartida contratual”, como veremos no tópico 4.2. Cada interlocutor se apóia em seu papel social, no seu gênero (Bakhtin, 1997b), para poder relacionar-se com o objeto de troca, o curso, representado pelo diploma ou por seu conteúdo.

No campo da educação a distância, não ocorre uma diferença significativa no campo estrutural. Os alunos-usuários buscam satisfazer alguns de seus interesses com o curso não presencial, enquanto a instituição de ensino apresenta, por seu lado, a sua visão do objeto de troca: o curso e seus objetivos.

O *contrato*, ainda que implícito e eventualmente unilateral - sendo, assim, ignorado pela instituição de ensino - se mantém enquanto base de troca entre os interlocutores. Se suas “cláusulas” forem satisfeitas, ambos terão estabelecido uma relação harmoniosa e profícua. De forma oposta, é na quebra de alguma *cláusula* deste *contrato* entre os interlocutores que se constituem as carências percebidas pelo aluno. É o que denominei de *hiato cognitivo* (Farbiarz, Farbiarz e Nojima, 2003).

No sistema de ensino presencial é o professor quem costuma assumir o papel de interlocutor direto com o aluno, representando a instituição de ensino que o emprega. No sistema não presencial o professor, muitas vezes, só participa na etapa de elaboração de conteúdos e no processo de tutoria on-line. Neste caso, a instituição assume um papel de maior destaque, sendo mais claramente vista como co-signatária do *contrato*.

Na pesquisa realizada em 2001 constatei que o grau de “satisfação⁶⁷” dos alunos com o curso se revelou inversamente proporcional ao meu pressuposto inicial

⁶⁷ O conceito de “satisfação” utilizado na pesquisa não remete à visão de um ensino superior que deva incondicionalmente “satisfazer as necessidades e desejos” de seus alunos como função básica, mesmo que esta atuação encontre respaldo na realidade. O enfoque da pesquisa está calcado no



de qualidade de ensino. Enquanto o curso de excelência, com maior conceito social e acadêmico – com condições físicas privilegiadas e corpo docente altamente qualificado – recebeu severas críticas dos alunos, o curso de mercado – com claras deficiências docentes e físicas – atendeu plenamente às expectativas discentes. Este pequeno paradoxo pode ser explicado a partir do conceito de *contrato*.

No primeiro caso, uma diversidade de linhas acadêmicas existentes no curso foi vista como negativa pelos alunos, apesar de ser apresentada positivamente pelos docentes. Ao entrarem no curso, os alunos, baseados na expectativa de excelência e, provavelmente, nos custos acadêmicos, estabeleceram metas elevadas de satisfação. Assim, viram como “quebra de contrato” um desvio neste grau de excelência, causando um *hiato cognitivo*.

No segundo caso, as deficiências comparativas com outros cursos da área tiveram sua importância minimizada pelos alunos. Conscientes do modelo de ensino em que se haviam inscrito, relevaram – ou ignoraram – possíveis falhas frente aos resultados alcançados. Um curso de mercado, de baixo custo, atinge seus objetivos ao formar o aluno, entregando-lhe o diploma que facilitará um futuro emprego.

Se, por um lado, normalmente as pessoas assinam um contrato formal de prestação de serviços em que as cláusulas estão escritas, no aspecto semântico o *contrato* pode não ser explícito, permanecendo na solidão do seu criador. Alguns contratos são firmados de mútuo acordo, outros são impostos. Entre um pólo e outro há algumas controvérsias quanto ao seu caráter.

4.2.1.

Outras visões de contrato

Para compreender melhor as relações que se estabelecem no âmbito do *contrato*, busquei apoio no campo do Direito. Nesta área, a importância histórica deste tipo de acordo entre as partes cria um lastro de discussões que permitem algumas abstrações para o campo geral do discurso. Em Direito, o contrato tem um papel jurídico de regulador de relações comerciais, patrimoniais etc. entre duas ou mais pessoas físicas ou jurídicas.

Santos e Silveira (1997:9) definem contrato como o “(...) acordo de vontades celebrado entre duas ou mais pessoas, destinado a regular os direitos dos contratantes”. Já Wald (1998:183) defende que “O contrato é um ato jurídico

conceito de *contrato*, em que as partes, a partir de uma mútua compreensão de objetivos, promovem a troca bens, serviços ou valores buscando a mútua satisfação de suas expectativas prévias.

bilateral, pois depende de no mínimo duas declarações de vontade, visando criar, modificar ou extinguir obrigações (direitos relativos de conteúdo patrimonial)”. Apesar de concordarem na questão do acordo bilateral de vontades, há discordância quanto ao fato de o contrato regular “direitos” ou “obrigações”, terminologias que apresentam definições distintas.

Segundo o texto da Procuradoria Geral do Estado do Rio Grande do Norte (2006), contrato “É todo acordo de vontades, firmado pelas partes para criar obrigações e direitos recíprocos. Em princípio, todo contrato é realizado entre pelo menos duas pessoas que se obrigam a prestações mútuas e equivalentes”. O que parece congrega opiniões e definir um caráter geral para a questão, na verdade, ignora outras vertentes.

Gomes (1999) trata da questão envolvendo aspectos que, no Design, nos parecem mais familiares. O autor define que “O Direito dos Contratos repousa em quatro princípios: 1) o da autonomia da vontade; 2) o do consensualismo; 3) o da força obrigatória; 4) o da boa fé”. Apesar de alguns princípios parecerem contraditórios entre si, com eles o autor amplia as nossas possibilidades de entendimento do termo, quando expõe de forma detalhada:

Conquanto se venha manifestado a tendência para dissociar o contrato da relação, principalmente para possibilitar a sobrevivência desta ao esgotamento, no tempo, da força vinculante daquele, a verdade é que o acordo e relação se apresentam, respectivamente, como os **aspectos subjetivo** e **objetivo** da mesma entidade jurídica. (Gomes, 1999) [grifos do pesquisador]

Gomes esclarece que existe uma relação entre as partes que é o fato em si, enquanto o acordo, o contrato, é o seu aspecto subjetivo. O contrato regula a relação, mas não é a mesma, tendo em vista que seu poder pode extinguir-se não concomitantemente à extinção da relação objetiva entre as partes. De forma análoga, o *contrato* regula uma relação discursiva, não podendo ser confundido com a própria relação.

Diniz (1997:757-759), ao discutir o Código Civil Brasileiro, comenta:

I - Contrato - (...) é o acordo de duas ou mais vontades, na conformidade da ordem jurídica, destinado a estabelecer uma regulamentação de **interesses entre as partes**, com o escopo de adquirir, modificar ou extinguir relações jurídicas de natureza patrimonial.

II - Consentimento - O contrato pode ser feito **por escrito, verbalmente e até silenciosamente** - se a lei exigir que não se expressa -, pois será suficiente que se possa traduzir o querer do contraente por uma **atitude inequívoca e induvidosa** e assim extrair a conclusão de uma vontade contratual. O consenso mútuo é fator imprescindível do contrato. (...)

I - Proposta - (...) é uma declaração receptícia de vontade, dirigida de uma pessoa a outra (...) por força da qual a primeira manifesta sua intenção de se considerar vinculada se a outra parte aceitar. [grifos do pesquisador]

Este texto esclarece a a visão da mutualidade consensual entre as partes como premissa do contrato. A questão nova apresentada por Diniz refere-se à força contratual independentemente de sua fixação em um suporte material. O contrato verbal, ou mesmo silencioso, tem valor jurídico como regulador de relações, sempre “que se possa traduzir o querer do contraente por uma **atitude inequívoca e induvidosa** e assim extrair a conclusão de uma vontade contratual”.

Partindo de uma visão histórica do contrato, Marky (1995) descreve que, durante a República Romana, foram estabelecidos instrumentos reguladores das relações comerciais, que se haviam tornado mais complexas após as Guerras Púnicas. Um dos modelos que, no entanto, perdurou do período primitivo romano foi a *stipulatio*.

A *stipulatio*, porém, constando de formalidades amenas e permitindo o uso de outros verbos, além do *spondere*, continuou em vigor durante toda a evolução do direito romano. Os contratos por este modo constituídos eram chamados verbais, porque se realizavam por meio de pronunciamento de palavras. (Marky, 1995:120)

O autor cita que um dos principais motivos da perenidade dos contratos verbais romanos estaria em uma aversão às formalidades dos documentos escritos. Isto, no entanto, não impediu a posterior introdução dos contratos escritos, por influência grega.

Sobre a questão da mutualidade, Marky (1995:121) lembra que, em Roma, um “ato jurídico unilateral, a simples promessa não gerava obrigação no direito romano, exceto o voto feito aos deuses (*votum*) e a promessa pública (*pollicitatio ob iustam causam*)”. Independente da forma, ou do suporte, parece sempre presente a questão do consenso bilateral.

Outros autores discordam desta visão. Trazendo a discussão para o campo da Administração, Handy (1978:45) apresenta o conceito de *contrato psicológico*, que regula as relações entre o indivíduo e a organização à qual pertence. Ele indica que este contrato não formulado existe nos âmbitos de “uma organização de trabalho, social ou de família”, e acrescenta que “Esse contrato psicológico é, essencialmente, um conjunto de expectativas”.

Análogo ao conceito de *hiato cognitivo* (Farbiarz e Nojima, 2003b), Handy explica alguns dos motivos que levam à quebra de contrato nas organizações:

Um contrato não considerado de forma idêntica por ambas as partes torna-se fonte de problemas, conflito ou litígio. A perspectiva que a organização tem do contrato psicológico, por exemplo, é freqüentemente mais abrangente do que a do indivíduo. Isso pode levar, por parte do indivíduo, a uma sensação de estar sendo explorado ou, por parte da organização, a uma sensação de falta de cooperação ou envolvimento do indivíduo. (Handy, 1978:45)

No campo da Educação, professores se deparam diversas vezes com situações passíveis de enquadramento na definição apresentada por Handy. Docentes costumam relatar, por exemplo, que em suas práticas de sala de aula, os alunos não correspondem às atividades da forma planejada, gerando muitas vezes situações de conflito. Na diferença entre as expectativas dos professores e as dos alunos surge o *hiato cognitivo*.

Chamlian (1996b) apresenta uma comunicação em que analisa os depoimentos de alguns professores da USP que participaram de um seminário sobre práticas inovadoras. A partir de suas experiências mal-sucedidas em sala de aula, tais professores desenvolveram estratégias “inovadoras” que foram relatadas no seminário na USP. É importante ressaltar que somente 96 docentes, dentre todos da USP, expuseram seus relatos.

4.2.2.

Categorização de Contrato

Em seu livro, Handy (1978:46) recorre a uma categorização do contrato psicológico que, segundo o autor, permitiria compreender melhor a organização que o utiliza. As categorias do contrato psicológico são:

- *Contrato Coercitivo*: predomina em prisões e hospícios, por exemplo. Nelas, o indivíduo é mantido como membro da organização contra a sua vontade por um poder mais forte que o dele. O controle é realizado pelo binômio regra e punição. O autor resalta que “Infelizmente, é verdade que algumas instituições, como algumas escolas, hospitais e até mesmo fábricas, podem, atualmente ser incluídas nessa categoria”;
- *Contrato Calculista*: é o adotado pela grande maioria das organizações industriais. Diferentemente do coercitivo, é um contrato voluntário. Normalmente é regulado pela troca entre tarefas realizadas pelo indivíduo e a oferta pela empresa de bens desejados. Estes “bens” podem ser materiais, como dinheiro, prêmios, utensílios, ou imateriais, como satisfação, status, oportunidades. Se, no entanto, a organização tentar inverter o contrato, retirando ofertas pelo não cumprimento de tarefas, “o contrato parecerá, ao indivíduo, ter-se tornado coercitivo, e o indivíduo tenderá, assim, ajustar seu lado do contrato”;
- *Contrato Cooperativo*⁶⁸: também é um contrato voluntário, mas em que o indivíduo é chamado a se identificar com as metas e objetivos da organização. Embora não sejam citadas pelo autor, parece muito comum às organizações não-governamentais (ONG’s), instituições filantrópicas etc. Todavia, como cita o autor, o elemento de troca, além de maior poder de decisão e autonomia, também pode incluir a remuneração

⁶⁸ Curiosamente, todos os tipos de contrato começam com a letra “C”. Embora esta padronização não pareça interferir no estudo, não está claro no texto do autor se ela é intencional ou não, nem se teve origem na versão em inglês ou se foi realizada na tradução para o português.

monetária, o que qualifica organizações industriais a utilizar este tipo de contrato psicológico. Há, porém, uma importante questão que dificulta a adoção deste tipo de contrato por diversas organizações. Nem sempre o que parece importante e meritório para os altos escalões, assim é visto pelo escalão operacional.

Acerca do contrato psicológico cooperativo, Handy ainda esclarece:

O compartilhar de responsabilidades por metas e decisões acarreta tanto cuidados quanto prazeres. Nem todos os indivíduos quererão esses cuidados como parte do contrato psicológico nessa época de sua vida. Em suma, não se pode impor um contrato psicológico a pessoa alguma sem que este passe a ser considerado coercitivo. A liberdade de aceitar o contrato é um dos pré-requisitos do contrato cooperativo. (Handy, 1978:47)

Segundo o autor, há uma gradação no que se refere ao contrato psicológico adotado entre partes. Diferentemente do que apresentam os autores no campo do Direito, textos em Administração⁶⁹, Psicologia⁷⁰, Sociologia⁷¹ e Linguagem mostram que não há, necessariamente, equilíbrio entre as partes de um contrato. Estão em jogo relações de poder e influência, necessidades e desejos; relações de faces (Goffman, 1974).

Diferentemente do contrato psicológico, conforme apresentado por Handy (1978), o *contrato implícito* (Farbiarz, A., 2001) não é, necessariamente, ciente de ambas as partes da relação. Em uma situação de trabalho, funcionário e empresa normalmente têm consciência da existência de um conjunto de expectativas mútuas, mesmo que as expectativas de um não sejam transparentes para o outro. A mediação por remuneração, as metas empresariais, as entrevistas para admissão, os contratos escritos revelam, ou delineiam, tais expectativas, vislumbrando a existência de um contrato psicológico que, inclusive, é objeto de estudos e discussões em Administração.

Em relações menos formais, em que o objeto de troca não é necessariamente material e há uma tendência ao monologismo do contrato psicológico coercitivo, o indivíduo é pouco consultado e a sua compensação na balança de poder psicológico estaria na elaboração solitária de um *contrato implícito*, não revelado, ou ignorado pela organização.

Partindo do conceito da dinâmica da linguagem e da pertinência da relação discursiva aos contextos que sobre ela atuam, parece-me adequado concordar com

⁶⁹ P. ex.: Levinson, Harry (1972). **An effort towards understanding man at work**. European Bus, Primavera.

⁷⁰ P. ex.: Schein, Edgar H. (1965). **Organizational psychology**. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

⁷¹ P. ex.: Etzioni (1974)

Handy quanto à dinâmica do contrato, na medida do tempo da relação ou da mudança da tarefa. Isto implica uma revisão permanente do contrato, para mantê-lo e preservá-lo de um *hiato cognitivo*.

Handy lembra, porém, que a categorização apresentada raramente será encontrada, desta forma, nas empresas. O que se vê são variações, entre um tipo e outro, ou mesmo a superposição de vários modelos. Em uma estrutura complexa, dependendo do gerente, ou da tarefa, pode sobressair uma categoria ou outra. Segundo a pesquisa (Farbiarz, A., 2001), as universidades e os cursos de Design nem sempre compartilham dos mesmos propósitos, tendo levantado o caso de um curso compartilhando dois enfoques distintos.

Já em um curso a distância, em que a relação entre docentes e discentes é assíncrona, o descompasso entre os contratos psicológicos dos interlocutores é de difícil solução. Como a produção do curso EAD é prévia à sua veiculação, há pouca margem para ajustes e mudanças didático-pedagógicas. O papel da tutoria nos cursos EAD consiste em minimizar estes conflitos. Entretanto, a estrutura *mater* do curso deverá esperar a próxima versão para sofrer alguma adequação. Neste sentido, a importância de buscar reconhecer o caráter da relação contratual entre alunos e instituição de ensino torna-se ainda maior em um curso EAD on-line.

Na confecção de *Dodecaédria*, a questão do público esteve presente a partir da terceira fase de produção. Para compreender melhor os repertórios dos interlocutores, realizamos ações pontuais – conforme apresentado no capítulo 3 -, enquanto não temos a oportunidade de realizar um experimento de campo efetivo. Até o presente momento, temos nos calcado na atribuição de *tipos* (Orlandi, 1988) na configuração de nossos horizontes de expectativas (Jauss, 1979).

Segundo Orlandi (1988), os *tipos* são como categorias, pois agrupam conceitos institucionalizados em um determinado meio social e servem para a percepção da ligação entre o todo e o individual. Ao mesmo tempo em que representam percepções sociais expressas no discurso, são constantemente reformuladas pelo uso e pela sua inserção social.

Os tipos servem como um modelo na formulação do sentido discursivo. Permitem a generalização de certas características, o agrupamento de certas propriedades e a distinção entre grupos sociais. Seu uso propicia um recorte no objeto de estudo, destacando o que há de mais relevante.

Milton José Pinto (1999) lembra que estes tipos podem também ser denominados de “gêneros discursivos”, o que remete esta visão ao pensamento

bakhtiniano. Os gêneros estão ligados ao posicionamento ideológico do enunciante e identificam sua forma de representar o contexto social ou a área de conhecimento de que trata o discurso. No entanto, os gêneros revelam uma faceta perversa, como modelos sociais a serem seguidos para a realização de uma interação comunicacional “bem sucedida”, restringindo, a priori, a liberdade de escolha dos interlocutores.

Neste sentido, Orlandi (1988) delimita alguns tipos de caráter exploratório, levando em conta a ligação com o funcionamento da língua, a interação entre os interlocutores do discurso - a “reversibilidade” - e a relação entre polissemia e paráfrase, ou seja, a possibilidade, ou não, de múltiplos sentidos.

O primeiro tipo definido pela autora é o “autoritário”. Este tipo tenderia para a paráfrase com polissemia contida, ou seja, há a tendência à manutenção de um único sentido ao discurso. Da mesma forma, a “reversibilidade” tende a desaparecer, na medida em que privilegia um único agente. O objeto do discurso praticamente desaparece, dominado pela própria fala.

O segundo tipo é o “polêmico”. Este apresenta um equilíbrio “tenso” entre a polissemia e a paráfrase, permitindo mais de um sentido. No entanto, a disputa entre os interlocutores do discurso define uma “reversibilidade” condicionada, da mesma forma que direciona o objeto do discurso pela disputa, apesar de não o obscurecer.

Finalmente, o tipo “lúdico”. Neste tipo, a polissemia, a reversibilidade e o objeto do discurso se apresentam plenamente, permitindo uma ruptura total com a sociedade atual, um *non sense*.

Apesar destas definições objetivas, Orlandi (1988) prefere tratar com tendências, com o movimento, com a tensão entre a polissemia e a paráfrase, e não sua oposição, tendo em vista em busca da definição da relação entre o lingüístico e o ideológico, que estão em permanente ciclo de constituição, discussão, ruptura e nova constituição.

É um pouco isso que está suposto quando desloco a literalidade e afirmo que não há um sentido central, só margens. Ou quando penso que há tensão, e não oposição, entre os processos parafrásico e polissêmico. É ainda a mesma coisa que está implícita quando abro mão do único, do preciso, do definido. É a idéia de movimento que me atrai. (Orlandi, 1988:27)

A autora lembra, entretanto, que as conformações de tipos não podem ser entendidas de forma estanque. Não existem tipos “puros”; na verdade delimitam-se tendências no contato com o discurso real. Não existem “margens” mas somente “entre as margens”. Os alunos potenciais de *Dodecaédria* foram enquadrados, e

estão sendo tratados, como tipos: o aluno contemporâneo e o aluno antigo. No momento de sua inscrição, ou do experimento, poderemos efetivamente nos afastar das margens e compreender melhor nossos públicos.

Uma ação empreendida nesta linha foi a proposição de um formulário com questões sobre os objetivos de formação, para ser respondido pelo aluno-usuário ao final de sua exploração do *Atrium*. Conquanto não possamos reconfigurar o ambiente virtual ou o curso para adequá-lo ao *contrato implícito* do aluno, elaboramos o sistema de personagens modelos. Conforme foi apresentado no capítulo 3, após responder ao formulário o aluno recebe a indicação de uma personagem para representá-lo em *Dodecaédria*.

Além do aspecto lúdico, cada personagem representa um “tipo” de profissional, mais precisamente um tipo de interesse acadêmico, o que permite ao sistema informatizado do curso orientar o aluno para conteúdos e atividades adequados a seus objetivos. O contrato do aluno deixa de ser implícito e passa à categoria de psicológico.

4.3.

OS MODELOS DE UNIVERSIDADE

A partir da leitura do relatório de pesquisa de Chamlian (1996a) sobre inovações na prática docente, constatei a existência de visões distintas de ensino e de universidade e seu papel na constituição do “Ethos” universitário. Será que tais propostas, convertidas em práticas de ensino, podem motivar o aluno e melhorar sua relação com a instituição? Pretendo verificar se é possível estabelecer alguma associação entre os modelos e o tema desta pesquisa, o papel do designer e do Design na produção de um curso EAD on-line.

O conceito de modelo de universidade busca sistematizar e resumir os principais aspectos que o ensino superior assume, ou assumiu, nos países em que teve origem na era moderna. Em alguns casos, a universidade foi estabelecida nestes países, seguindo pressupostos teóricos que nortearam a sua concepção. Em outros casos, o modelo representa um reflexo desta sociedade sobre suas concepções sócio-educacionais.

Afastando-se de seus primórdios, percebe-se que a universidade atual, indiferentemente do país, apresenta aspectos múltiplos, refletindo mais de um modelo. Apesar disto, localizar as influências fundadoras em cada instituição de ensino nos ajuda a compreender o papel que ela tem em uma sociedade, como se relaciona com o corpo docente e o discente e qual o modelo de ensino privilegiado.

Os modelos de universidade usados como parâmetros desta pesquisa serão o germânico, o britânico e o norte-americano⁷². Uma comparação posterior entre eles trará subsídios para a compreensão de concepções distintas de práticas de ensino.

4.3.1.

O modelo germânico

Humboldt (1959) foi o precursor da concepção de universidade na Alemanha, a partir da criação e organização da universidade de Berlim em 1810. Sua proposta era de reunir as universidades e academias existentes em estabelecimentos científicos superiores para o ensino de ciências e a busca do saber. Na proposta de Humboldt a idéia de conhecimento acabado cedia lugar à constituição de um saber em permanente desenvolvimento na relação professor-aluno por meio da pesquisa e do ensino.

Em sua visão, o Estado não poderia intervir na organização dos Estabelecimentos Científicos Superiores (universidades e academias), e deveria incentivar e preservar a livre investigação e a autonomia universitária.

A proposta de Humboldt avança até a descrição funcional das instituições. A partir de então, Jaspers (1965) apresenta propostas para a continuidade na constituição do modelo germânico de universidade. Mantendo a necessidade de valorização da relação professor-aluno, Jaspers prioriza uma pesquisa educacional e reflexiva que estimule a criação e a imaginação, assim como a organização do pensamento e da ação.

Jaspers concorda com Humboldt quanto ao papel do Estado na educação. Assim, caberia ao Estado não apenas encorajar a pesquisa livre, como também protegê-la de pressões externas. A liberdade acadêmica se expressa pela livre pesquisa e ensino docente da mesma forma que pela livre escolha discente de seu percurso acadêmico. Segundo Jaspers, esta liberdade cria condições para o desenvolvimento de um aluno responsável e crítico.

Na década de 60, no século XX, a universidade alemã sofreu transformações por conta da ampliação de seu quadro discente e da necessidade de novas demandas sociais, trazendo a idéia de uma universidade socialmente útil e formadora de uma elite intelectual.

A partir da década de 70, a universidade transformou-se em uma empresa formadora de executivos, buscando, cada vez mais, um ensino especializado. Dos

⁷² Alguns autores também incluem o modelo Francês, criado por Napoleão, em seus estudos. Todavia, este modelo estatal altamente hierarquizado e fossilizado não encontra grande repercussão em outras sociedades, inclusive a brasileira, motivo pelo qual não será abordado nesta pesquisa.

ideais defendidos por Humboldt e Jaspers, foram mantidas a livre escolha de disciplinas, a autonomia universitária e uma instrução universal de longa duração. O modelo norte-americano de universidade – explicitado adiante – influenciou a universidade germânica em alguns aspectos, como na criação de departamentos e de novos graus acadêmicos.

Schelsky (1963, In: Dreze e Debelle, 1983) salienta que o modelo germânico só seria aproveitado em sua plenitude com a criação de centros de pesquisa teórica, onde estudantes e pesquisadores seriam reagrupados em disciplinas específicas para estudos interdisciplinares.

4.3.2.

O modelo britânico

Newman, no século XIX, foi o precursor do modelo de universidade britânico. Suas idéias se expressavam através dos *Colleges*, onde haveria total abrangência do saber e ampla convivência entre professores e alunos.

Nos *Colleges*, os professores, ou *fellows*, têm uma relação de regime tutorial com os estudantes. Eles são responsáveis não só pela formação acadêmica destes, mas também pela social. O convívio comunitário é valorizado e busca um sentimento de família, de manutenção de tradições e de seletividade. O corpo universitário deve conter tanto professores quanto alunos de diferentes procedências e tendências, de forma a propiciar uma diversidade de origens e de idéias na busca de um saber universal. A contraposição está na visão elitista e individualizada do ensino, na relação quase patriarcal entre o *fellow* e seu aluno.

Administrativamente, os *Colleges* são instituições independentes, praticamente empresas, que gerem diversos bens e ações para sua subsistência. Os principais *Colleges* britânicos são Cambridge e Oxford.

A partir de 1961, quando o Relatório Robbins propôs uma reforma do ensino superior na Grã-Bretanha, algumas mudanças tiveram lugar. Seu principal objetivo era a revisão do modelo de internato dos *Colleges*, como forma de ampliar a oferta de ensino. Conforme Dias (1992), os *Colleges* passaram a ter um status de instituição de ensino superior, mas, de acordo com Burke (1987), mesmo esta modificação manteve a proposta de ensino inalterada. Nas instituições existentes novas disciplinas foram instituídas. Paralelamente, foram criadas novas instituições; com um corpo docente jovem, com novas disciplinas, com ênfase na pesquisa, mas sem a estrutura departamental tradicional.

4.3.3.

O modelo norte-americano

Diferentemente dos modelos anteriores, o modelo de universidade norte-americano não parte de um precursor, mas de uma comunidade, ou comunidades, em um novo país, com necessidades específicas, entre elas promover um desenvolvimento econômico acelerado.

O modelo norte-americano bebe na fonte de alguns modelos europeus, mas é basicamente distinto. Sua gestão não é centralizada, mas localizada e comunitária. Sua importância pode ser comparada a da Igreja ou a do comércio local, sendo dirigida por conselhos comunitários conforme seus interesses específicos. Normalmente, estes interesses têm um caráter prático e imediato, preconizando o ensino do que se julga necessário para aquela comunidade. Isto resulta na constituição de instituições de diversos tipos, conforme a comunidade em que ela está inserida. Os conselhos comunitários dispensam atenção permanente aos problemas externos, dando à instituição condições de uma rápida adaptação às mudanças no cenário mundial.

Segundo Teixeira (2003), este modelo não se destina à formação de intelectuais, nem à rotina de aprendizagem de métodos e fórmulas sem conteúdo, tendo assim se livrado do pedagogismo e do intelectualismo.

Uma característica que merece destaque no modelo norte-americano é a integração entre o ensino fundamental, o secundário e o superior. O objetivo primordial desta integração é o de permitir o acesso ao ensino a toda a população. Nesta filosofia, considera-se que a inteligência não é um talento de poucos, mas está presente em qualquer um. Isto se reflete em uma igualdade entre os diversos campos de saber, até mesmo nos das profissões liberais.

Na perspectiva do modelo norte-americano não há diferenciação entre atividades intelectuais e atividades práticas. As atividades humanas ganharam cunho intelectual e vice-versa.

Um dos problemas percebidos no modelo é o desestímulo aos alunos mais capazes, pelas imensas possibilidades de escolha de disciplinas, algumas mais fáceis do que outras. Desta forma, acaba-se preconizando a praticidade na escolha das disciplinas, na formação curricular, e não os conteúdos em si.

Existem diferentes pontos de vista acerca do modelo norte-americano. Allègre (1993) considera a universidade norte-americana injusta, cara e muito rápida. Kerr (1982) já define o modelo a partir do conceito de *multiversidade*. Já Wolf (1993) critica o conceito de Kerr, apresentando quatro concepções distintas presentes nas

universidades norte-americanas: 1) universidade como santuário do saber; 2) Como campo de treinamento para as profissões liberais; 3) Como agência de prestação de serviços e 4) Como linha de montagem para o homem do sistema.

Wolf afirma que sua maior preocupação concentra-se na estreita relação entre a universidade e a iniciativa privada, fazendo parecer que, muitas vezes, ela está a serviço das empresas e não da comunidade.

4.4.

MODELOS DE UNIVERSIDADE E CATEGORIAS DE CONTRATO

A partir das descrições apresentadas, tendo por base alguns dos autores clássicos na área, proponho na tabela 10 uma sistematização dos modelos de universidade, buscando subsídios para esta pesquisa.

	Modelos de Universidade	Concepções de Ensino
Modelo Germânico	Valorização da indissolubilidade ensino-pesquisa; educação para o conhecimento científico; fomentação da pesquisa e concepção de formação de uma elite; universalidade dos conhecimentos e liberdade de ensino associada à liberdade de aprender.	Ensino Científico
Modelo Britânico	Ênfase no ensino; promoção do ensino do saber universal através de uma cultura geral, literária e humanística; reflexão sobre a condição social, formação moral e intelectual; sistema de internato e tutores.	Ensino do Saber
Modelo Norte-Americano	Ênfase na resolução de problemas sociais e universitários; objetivo de contribuição para o conhecimento científico e tecnológico; formação de profissionais e professores; enfoque no contexto e necessidades do aluno e do mercado; formação permanente.	Ensino para o Mercado

Tabela 10: Resumo dos modelos de universidade

Como toda categorização, esta sistematização é limitante e incompleta, como perspectiva dos modelos universitários, pois as instituições modernas de ensino se inserem em um contexto de ensino superior em que novas demandas e premissas se fazem presentes, conjugando no mesmo espaço modelos de ensino distintos. No caso brasileiro, a Constituição Federal preconiza a universidade “multifuncional”, ao determinar o caráter indissociável entre ensino, pesquisa e extensão⁷³. Todavia, esta classificação mostra-se útil e válida para concentrar e compreender os *modelos de universidade* apresentados.

De forma análoga, as categorias de contrato psicológico, conforme descritas por Handy (1978), também se apresentam mescladas na realidade organizacional. Cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, se relaciona de forma diferenciada com a

⁷³ No Brasil o sistema de ensino superior se constitui de universidades, centros universitários e faculdades isoladas. Apenas as universidades são obrigadas a manter ensino, pesquisa e extensão.

organização, seja por conta de seu interlocutor (gerente), seja por conta de sua função e objetivos, seja por conta de suas próprias motivações pessoais. De parte a parte, diversos modelos de contrato são estabelecidos, sendo que normalmente um deles predomina sobre os outros.

Tanto os modelos de universidade quanto as categorias de contrato psicológico podem ser entendidas como gêneros discursivos, na acepção de Milton José Pinto (1999). Desta forma, cumprem uma função comunicacional, agregando diversos signos e deixando escapar outros tantos. Enquanto possibilitam a elaboração do discurso, limitam a eleição dos códigos nele usados.

Uma das instituições de ensino em Design pesquisadas em 2001 (Farbiarz, A., 2001) apresentava duas propostas de ensino – uma voltada para o social e outra para o mercado. Este fato acabou resultando em um *hiato cognitivo*. A diversidade de contratos implícitos institucionais, no confronto com o contrato implícito discente, gerou uma situação de conflito e dúvida, que não era percebida pela instituição.

Se o curso acreditava oferecer opções aos alunos, estes, como interlocutores, careciam de uma referência confiável e segura na outra ponta do contrato, causando-lhes insatisfação e a sensação de rompimento de expectativas, de quebra de contrato.

Para avaliar se a visão dos objetivos das instituições de ensino pelo viés dos modelos de universidade pode apoiar a discussão sobre as relações estabelecidas com seus alunos, busquei novamente sistematizar os indícios desta relação, conforme apresentado na tabela 11:

	Relação Professor x Aluno	Base Contratual
Modelo Germânico	Por meio da pesquisa e do ensino; aluno responsável e crítico; livre pesquisa e ensino docente x livre escolha discente do percurso acadêmico.	Equilíbrio de poder; liberdade conjunta.
Modelo Britânico	Ampla convivência; regime tutorial; associação entre formação acadêmica e social; valorização da família, tradições e seletividade; relação quase patriarcal.	Poder institucional; pouca liberdade de ambas as partes.
Modelo Norte- Americano	Noção de comunidade; acesso ao ensino a toda a população; desestímulo a alunos mais capazes; preconização da praticidade; visão de linha de montagem.	Poder discente; muita liberdade de ambas as partes.

Tabela 11: Base contratual na relação professor x aluno dos modelos de universidade

O modelo britânico de universidade, o *College*, normalmente em regime de internato, tem no *fellow* a figura central da relação com o aluno. Tradição, família e seletividade representam que poucos têm acesso ao ensino de alta qualidade da instituição e, para alcançá-lo, devem sacrificar boa parte de seus próprios valores.

Jackeline Farbiarz (2001) analisou o filme norte-americano *Sociedade dos Poetas Mortos*, que representa com riqueza de detalhes este modelo de instituição britânica. Embora o filme retrate uma situação do Ensino Médio, as relações estabelecidas são muito semelhantes às do ensino superior. Na escola, o professor de literatura – objeto de análise da pesquisa – ganha destaque entre os alunos por tentar romper com os valores tradicionalistas e hierarquizados da instituição.

Neste modelo, os alunos têm pequeno grau de liberdade e o poder concentra-se na instituição. Todavia, a própria instituição vê-se engessada em seus valores, pois, para mantê-los, acaba por abrir mão de sua própria liberdade de ação.

A categoria contratual coercitiva é a que mais se aproxima desta descrição. Além de a adesão à instituição ser pouco voluntária – como representado no filme pelos alunos inscritos contra a vontade pelos pais – as regras de relacionamento são impostas pela instituição, ignorando-se as expectativas discentes. A falta de liberdade e poder concentrado podem ser encontrados também nos contratos de adesão, que são assinados frente à necessidade de se abrir uma conta bancária ou se associar a um plano de saúde. Nenhuma das cláusulas está em discussão. O indivíduo cede por completo a sua liberdade de escolha pela necessidade que tem do serviço.

Já o modelo norte-americano – também presente na mesma pesquisa através do filme *Mentes Perigosas* – oferece uma proposta distinta, ao preconizar a liberdade e a autonomia discente na escolha de seu percurso acadêmico. A ligação com a comunidade é intrínseca ao modelo, trazendo para o meio acadêmico uma forte noção de propósito do ensino. Se, por um lado, as críticas ao modelo o comparam ao sistema industrial fordiano, por outro lado a diversidade de disciplinas e mesmo de instituições direcionadas a mercados diferentes eleva o grau de liberdade de escolha e mesmo de associação do aluno com a universidade.

A instituição também tem, em seus pressupostos básicos, um alto grau de liberdade de ação em relação a seus propósitos educacionais, adequando-os continuamente à realidade da comunidade na qual se baseia. Todavia, ao delegar ao aluno alto grau de liberdade de ação, assume para si um papel de prestador de serviços educacionais. Em uma lógica comercial, a universidade de mercado coloca-se, muitas vezes, a mercê do atendimento a este aluno, transferindo-lhe grande parte do poder da relação.

Dentre as categorias contratuais apresentadas por Handy (1978), a que mais se aproxima desta descrição é a calculista. A moeda de troca entre as partes é bastante clara para ambas: uma oferece o serviço e a outra paga por ele. Nas

organizações industriais descritas por Handy, o dinheiro circulava no sentido instituição > indivíduo e na organização de ensino a circulação se dá no sentido inverso, indivíduo > instituição. Este é um dos fatores que fortalecem a discrepância na concentração de poderes quando comparamos os dois tipos de instituições. Esta questão, no entanto, não interfere no modelo de relação estabelecido entre os interlocutores.

Outro ponto a destacar é o alto grau de adesão voluntária nesta categoria contratual. Isto se reflete na grande liberdade de escolha ofertada ao aluno, inclusive quanto a que instituição de ensino de mercado se filiar.

Na pesquisa de Jackeline Farbiarz (2001) a escola comunitária pública de ensino médio retratada no filme é representada como exceção. No caso, o grupo de alunos especialmente críticos e ativos tenta ser “domado” pela instituição. A professora de literatura – novamente, o objeto de pesquisa – rompe com os cânones educacionais, para conseguir dialogar com os alunos e, inclusive, salvar suas vidas.

Exceção à regra, a escola retratada indica a proposta pedagógica de um ensino de grande liberdade e poder discente, a ponto de os professores que não conseguem estabelecer um controle sobre a turma acabarem abandonando a escola, por falta de respaldo institucional.

Finalmente, o modelo de universidade germânico tem pressupostos distintos. Preconiza a colaboração, o equilíbrio entre ensino e pesquisa. Professor e aluno são “parceiros” nesta jornada. Enquanto o primeiro goza de grande liberdade para desenvolver sua pesquisa e realizar o ensino, o segundo tem liberdade de escolha no percurso acadêmico. O modelo busca formar um aluno crítico e participativo.

Neste modelo, o que vemos é o professor no papel de orientador de ensino. A pesquisa, em seu caráter renovador e atualizador, só se dá na contribuição do aluno, repercutindo no ensino e na sua formação como futuro pesquisador e professor. A liberdade dos interlocutores é compartilhada.

A categoria de contrato que mais se assemelha a este modelo é a cooperativa. Além da grande liberdade de ação e de objetivos atribuídos ao indivíduo, promove-se sua associação aos objetivos organizacionais. Na universidade de modelo germânico o aluno é sempre convidado a se engajar nos propósitos de pesquisa científica – conjugada ao ensino – dissolvendo, em grande parte, o viés dicotômico do modelo norte-americano.

O contrato cooperativo, então, se apóia nos interlocutores, em um processo dialógico por excelência. Se o viés do ensino não vier a se calcar separadamente em

um contrato calculista, tendo como moeda de troca a nota e a aprovação do aluno na disciplina, este tipo de contrato cooperativo tende a se manter bastante estável, cumprindo as expectativas de ambas as partes.

Podemos ver o resumo desta discussão na sistematização proposta a seguir, na tabela 12.

	Base Contratual	Categoria Contratual
Modelo Germânico	Equilíbrio de poder; liberdade conjunta.	Contrato Cooperativo
Modelo Britânico	Poder institucional; pouca liberdade de ambas as partes.	Contrato Coercitivo
Modelo Norte-Americano	Poder discente; muita liberdade de ambas as partes.	Contrato Calculista

Tabela 12: Relação entre modelos de universidade e categorias contratuais

Em síntese, na minha pesquisa (2001) cada uma das instituições visitadas, embora se refletisse em mais de um modelo, preconizava um dentre os três. Não casualmente, cada uma das instituições se espelhava em um modelo distinto, uma vez que haviam sido selecionadas como amostra três instituições de perfis distintos. Uma instituição particular de excelência, calcada principalmente no modelo britânico, mas também no norte-americano; uma instituição particular de ensino de mercado, calcada no modelo norte-americano; e uma instituição pública de ensino de pretensa excelência, calcada no modelo germânico.

Nos formulários distribuídos entre os alunos do último período do curso de Design de cada uma das três instituições, foi possível perceber – pela análise de conteúdo das respostas (Bardin, 1977) – a percepção do modelo de ensino em que a sua instituição se enquadrava. Neste sentido, portanto, validou-se a existência do *contrato implícito* entre as partes (Farbiarz, Farbiarz e Nojima, 2003).

O contrato do tipo cooperativo se deu entre a instituição de ensino pública e seus alunos. Enquanto, por um lado, as declarações institucionais indicavam um ensino de elite voltado para o conhecimento científico, com forte associação entre ensino e pesquisa, a realidade revelava uma instituição defasada no tempo, engessada, sem recursos físicos e materiais que dessem conta de seu pretense ensino de excelência. A existência de um *hiato cognitivo* se deu de forma bem aparente.

Já o contrato do tipo coercitivo se verificou entre a instituição particular de ensino de excelência e seus alunos, associado ao contrato do tipo calculista, presente no curso mais do que na universidade. A liberdade de escolha discente, característica de um currículo acadêmico no sistema de créditos, aliada ao incentivo

às práticas laboratoriais e disciplinas de projeto, por um lado, e a realização de orientações de alunos de graduação e a relação professor-aluno, por outro lado, evidenciaram a caracterização do curso, respectivamente como modelos norte-americano e britânico de universidade.

Conquanto a categoria de contrato coercitivo preveja uma organização opressora, de alta restrição às liberdades – conforme retratado no filme *Sociedade dos Poetas Mortos* – este quesito não se revelou neste caso. Além de a pesquisa ter seu foco em uma instituição moderna onde ocorre a hibridização dos modelos de ensino, um curso de Design, seja ele qual for, tende a privilegiar a criatividade, a liberdade de criação, mesmo que orientada por uma metodologia projetual.

As entrevistas realizadas com docentes da instituição (Farbiarz, A., 2000 e Farbiarz, A., 1998c) revelaram uma grande insatisfação com seus alunos, que não correspondiam a seus esforços em tentar ensinar os conteúdos. Atividades laboratoriais e projetuais; visitas a empresas e palestras de especialistas, foram algumas das estratégias declaradas que não lograram êxito. O aluno, qualificado freqüentemente como “apático”, não correspondia aos esforços do professor, numa clara hierarquização e verticalização do ensino, reproduzindo, em menor escala, o modelo tutorial dos *Colleges* britânicos.

Assim, o contrato coercitivo/calculista não logrou êxito. Entre os alunos, a percepção de dois modelos de ensino distintos apresentou-se como principal causa para a configuração do *hiato cognitivo*. Esta situação, porém, acabou por reforçar a associação institucional ao modelo britânico, haja vista a constituição de um corpo discente crítico.

Finalmente, o último curso se espelhava claramente no modelo norte-americano de universidade. Uma instituição particular de ensino superior voltada para a formação de massa de profissionais para o mercado. Apesar do ensino, comparativamente, de baixa qualidade, os questionamentos dos alunos não se davam no sentido do conteúdo, mas da forma. A instituição, que tinha uma proposta de formação profissional, apresentava diversas carências em nível laboratorial. Alvo de diversas críticas discentes prevalecia, no entanto, uma grande satisfação com o curso em geral.

A suposição que apresentei na pesquisa (Farbiarz, A., 2001) era a da presença de um contrato entre o aluno e a instituição de ensino que havia cumprido as expectativas. No caso, um contrato calculista. Mesmo sendo um curso significativamente mais barato do que o da outra instituição de ensino particular, a

mensalidade do aluno se estabelecia como moeda de troca. Os professores, avaliados semestralmente pelos alunos, tinham seus contratos formais revogados caso não alcançassem determinada média de pontos na avaliação dos alunos. Entre a nota da prova e o próprio emprego, o docente se sentia bastante limitado em sua prática de ensino.

O aluno tinha bastante poder e liberdade de ação. A reprovação era desestimulada e as faltas só não eram abonadas por conta da freqüente fiscalização do MEC. Todavia, as regras do jogo, apesar de nem sempre elegantes, mostravam-se bem definidas, porque ajudavam a ratificar o *contrato implícito* do aluno, ao se cumprirem as expectativas discentes.

A partir dos modelos apresentados, das categorias contratuais e do exemplo do curso EAD *Dodecaédria*, apresento na tabela 13 uma proposta para práticas de ensino calcadas nos modelos de universidade, buscando compreender os enfoques acadêmicos que estão sendo privilegiados na relação professor-aluno.

	<i>Enfoque</i>	<i>Práticas de Ensino</i>
Modelo Germânico	Enfoque na <i>autoconstrução</i> do conhecimento, privilégio da criatividade e da crítica, uso da experimentação e da pesquisa e integração desta com o ensino assim como da teoria com a prática.	Prática Experimental
Modelo Britânico	Enfoque na <i>nãoconstrução</i> do conhecimento, na constituição de uma prática pela experiência pessoal, calcada na relação pessoal e emotiva ou, no pólo oposto, calcada na não-relação, no total distanciamento, na concepção de 'torre de marfim'.	Prática Subjetiva
Modelo Norte-Americano	Enfoque na <i>pré-construção</i> do conhecimento, do privilégio da prática, da preocupação com técnicas eficazes e modernas, na pré-constituição do saber e distanciamento do aluno.	Prática Metodológica

Tabela 13: Proposta de categorias voltadas para a prática de ensino (Farbiarz, A., 2001:98)

No caso exemplar de *Dodecaédria*, a *prática experimental* é a privilegiada. Há um grande enfoque na autoconstrução do conhecimento, na integração entre a teoria e a prática. No que concerne aos conteúdos, o curso baseia-se em textos acadêmicos, mas utiliza diversos outros suportes, linguagens e gêneros discursivos.

A partir das discussões apresentadas pressuponho que, analogamente aos cursos presenciais, os não-presenciais também possam inspirar-se em um, ou mais, modelos de universidade. Embora mude o suporte, a tecnologia e mesmo as questões de tempo e distância; continuam presentes o propósito educacional e suas estratégias e linhas didático-pedagógicas. Os cursos EAD não são todos iguais, assim como não o são as instituições nas quais eles se baseiam.

Em um primeiro olhar prevalecem as distinções tecnológicas, o formato de apresentação dos conteúdos. Na pesquisa realizada em 2000 detectei uma situação

semelhante. A dissonância cognitiva entre os interlocutores era imputada, tanto nas entrevistas quanto em matérias coletadas em revistas especializadas, à discrepância tecnológica entre ambos. No discurso declarado o problema se resumia à esfera produtiva. No entanto, a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e do discurso (Orlandi, 1987 e 1988) dos dados coletados, pude perceber que a questão residia em uma esfera mais intrínseca ao processo, a esfera comunicacional.

A tecnologia, embora importante, é somente a face mais aparente de um curso EAD. A relação discursiva entre os interlocutores e os pressupostos na qual se baseia, tanto no que se refere à categoria contratual quanto ao modelo de ensino e à relação institucional, são determinantes na configuração de seus resultados, na produção do seu sentido.

Não se deve confundir o suporte do discurso com o próprio discurso. Chartier (1998) ressalta esta distinção afirmando o quanto um “mesmo” discurso possa ter uma recepção distinta quando localizado em suportes distintos. A reflexão apresentada tem como enfoque a relação discursiva entre os interlocutores, que se concretiza sob o contexto *sócio-histórico-cultural*, em uma primeira instância, e sob o contexto do *repertório*, em uma segunda instância. Cada interlocutor, aluno e instituição de ensino, exerce seu papel como gênero discursivo (Pinto, 1999), calcado nestes contextos, gerenciando códigos sociais sob a forma de discurso.

Não há como afirmar – e não é este um dos objetivos desta pesquisa – que os modelos de universidade apresentados encontrem respaldo no ensino moderno a distância, em especial no realizado com suporte na *Web*. Uma futura discussão poderá identificar estes ou outros modelos distintos, habitando e delimitando este universo. O enfoque desta discussão é o de localizar a presença e a influência de modelos nas relações discursivas, além da sua relação com o processo discursivo, regulado por um contrato psicológico explícito ou *implícito*.

No curso *Dodecaédria*, acredito que transitamos de um modelo britânico de ensino para um modelo germânico. Enquanto tivemos um enfoque nos conteúdos, até a segunda fase de produção, nos aproximamos de um *ensino do saber*, calcado na valorização do ensino em um viés com tendência ao monologismo. Havia previsão de pouca participação dos alunos-usuários na construção do conhecimento, cabendo à instituição de ensino – representada pelo grupo de pesquisadores do NEL – a maior parcela na determinação dos conteúdos e percursos acadêmicos. Havia a configuração de um contrato coercitivo, em que tanto o aluno-usuário quanto a instituição estariam engessados nas suas premissas acadêmicas.

Quando modificamos o enfoque do curso, em um momento durante a terceira fase de produção, estabelecendo como diretriz os perfis dos públicos, acredito que associamos as nossas propostas de ensino ao modelo germânico de universidade. Passamos a buscar um equilíbrio maior entre a exposição de conteúdos e a investigação do aluno-usuário. O sistema de livros-arquivo, divididos em obrigatórios e optativos, propiciou uma liberdade maior na escolha de conteúdos pelo aluno-usuário, concomitante a uma liberdade maior na produção destes mesmos conteúdos pelos professores. Finalmente, o objetivo acadêmico da formação de um aluno crítico e autônomo confirma a presença deste modelo em nossas formulações. Como modelo contratual, por conseguinte, estaria o tipo cooperativo. Esta relação discursiva parece configurar-se quando propusemos algumas etapas de acesso do aluno ao ambiente virtual e às suas regras de interação.

Após se inscrever no curso, através do site da instituição de ensino, o aluno-usuário é recebido em *Dodecaédria* no cenário do *Vestibulum*, como apresentado no tópico 2.2.4.2.1.1., onde encontra informações mais detalhadas sobre o que vivenciará no curso. Este é o primeiro momento com possibilidade de retorno do aluno, caso perceba um hiato entre a proposta didática e seus objetivos de formação. Deste cenário ele pode, de livre vontade, adentrar o cenário do *Atrium*, conforme descrito no tópico 2.2.4.2.1.2. Neste segundo ambiente, poderá experimentar conteúdos, atividades e a sua relação com o sistema de regras e a narrativa da FIMP. Caso ocorra nesta etapa a configuração de um *hiato cognitivo* (Farbiarz e Nojima, 2003a), novamente o aluno-usuário tem a liberdade de desistir do curso. Se concordar em permanecer, é convidado a explicitar o seu contrato de intenções de formação, preenchendo o formulário que lhe será encaminhado e que servirá de base para a atribuição da sua personagem de mediação com o ambiente virtual de *Dodecaédria*.

Uma preocupação constante do grupo de pesquisadores do NEL diz respeito à adesão do aluno-usuário a um sistema de ensino tão pouco usual. O público, conforme já exposto, se configura em dois perfis distintos, segundo as nossas expectativas. As discussões, seja sobre os propósitos didáticos, as atividades ou a visualidade, buscam permanentemente instrumentos para propiciar esta adesão, para ratificar um contrato cooperativo, em que o aluno-usuário venha a concordar que o caminho proposto se coaduna com os seus objetivos de formação.

A seguir veremos no capítulo 5 como estas reflexões poderão ser valiosas na compreensão do papel do designer na produção de um curso a distância on-line.

