

O ENSINO SUPERIOR NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: INDICADORES DE QUALIDADE EM QUESTÃO.

BALZAN, Newton Cesar (PUC-Campinas)

JÚNIOR, João Baptista de Almeida (PUC-Campinas)

GT: Didática /n.04

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Introdução

O presente estudo é parte de um Projeto Coletivo de Pesquisa intitulado *A questão da qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada - significado, revisão crítica, propostas para seu desenvolvimento*.

Direcionado à **questão da qualidade de ensino nas Áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas**¹, resulta da análise de entrevistas realizadas junto a 20 profissionais de renome nacional e internacional em ambas as Áreas, com atuação junto a Instituições de Ensino Superior do país.

Utilizou-se, para fins de coleta de dados, um roteiro de entrevista composto por 8 itens² (2) que abordam questões sobre problemas do ensino vigente na maioria das IES, não só do Brasil, como do exterior. Para este estudo privilegiou-se 4 itens que enfocam os seguintes aspectos: i) Qualidades básicas que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no curso ou área, considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual; ii) O suposto despreparo do estudante frente às exigências de qualidade no curso e área; iii) Apreciações sobre propostas que enfatizam o *aprender a aprender* e que compartilham a responsabilidade do processo de aprendizagem entre o professor e o aluno; iv) Identificação de pontos críticos em Cursos e Instituições de Ensino Superior e sugestões de prioridades para a promoção de alterações consideradas necessárias.

Os resultados foram transcritos e submetidos a uma série de leituras e releituras, sendo sistematizados e, a seguir, agrupados em grandes categorias.

Consultas bibliográficas realizadas ao longo do estudo forneceram embasamento teórico à investigação junto aos entrevistados, ao mesmo tempo em que suscitaram novas interrogações, abrindo perspectivas para estudos em outras Áreas de Conhecimento.

I - Justificativa

Uma reflexão necessária a se empreender, de modo crítico, no contexto da política educacional neoliberal que, nas últimas décadas, tem impregnado o pensamento de grupos gestores universitários,

¹ Conforme distribuição das Áreas de Conhecimento adotada pelo CNPq.

² Resumidamente, os itens são: qualidades básicas do perfil do profissional diante das mudanças sociais; suposto despreparo do estudante *versus* exigência de qualidade nos cursos; papel do professor na formação de jovens no contexto atual; perspectivas de trabalho interdisciplinar nas Áreas referidas; o *aprender a aprender* e a corresponsabilidade de professor e aluno; pontos críticos em Cursos e IES e sugestões de prioridades para a promoção de alterações consideradas necessárias; contribuições e exemplos de uso da Informática nas Áreas referidas; e, projeções para as Áreas quanto ao desenvolvimento científico e à formação acadêmica ante os desafios da sociedade atual.

coloca as universidades em uma encruzilhada quanto a definição de seus objetivos sociais para o novo milênio.

Estaria a universidade a sofrer mutações sistêmicas, deixando de ser talvez a última trincheira a resistir aos fortes ventos do neoliberalismo? Ou já estaria submetendo-se, como uma biruta, às pressões atraentes da economia, transformando-se em mais um segmento de mercado?

Não caberia à universidade, de cuja essência coletiva e racional provem uma energia de auto-transformação, se rever, se questionar, se reinventar em sua dinâmica de reconstruir-se em processo? Ou a universidade tem abdicado de exercer seu papel de alavancar as transformações sociais e, abúlica, aguarda forças de outra natureza, que não epistemológica e associativa, para continuar se movendo na sociedade, isto é, apenas sobrevivendo?

Admitindo-se que essas transformações ocorram mesmo que lentamente, em se tratando de uma instituição tradicional como a universidade, saberíamos reconhecê-las? Teríamos condições de identificá-las em suas práticas educativas? Há sinais de mudança de qualidade nas diversas instâncias acadêmicas: classes, departamentos, laboratórios, congregações, diretórios, secretarias, órgãos colegiados e outros setores funcionais?

Concentrando o olhar sobre a dinâmica interna da universidade, representada pela tríade ensino-pesquisa-extensão, na qual a sala de aula ocupa uma função básica na vida universitária, poderíamos afirmar que há sinais de mudança nesse espaço educativo de encontro das consciências docente e discente?

Se numa visão mais sistêmica da crise por que passam as universidades não se notam sinais de mudanças institucionais, mesmo porque é difícil uma leitura distanciada historicamente, não seria o caso de perscrutar o cerne da rotina acadêmica, onde docentes e estudantes se inter-relacionam no burburinho vivo dos ambientes de salas, laboratórios e bibliotecas, para encontrar pistas de novas práticas educativas que expressem momentos de qualidade?

A pesquisa que empreendemos objetiva identificar ações e inovações desenvolvidas no ensino superior que representem alternativas a uma prática educativa retrógrada, que deva portanto ser superada.

II - Procedimentos

Entendemos que a digressão reflexiva, a seguir, sobre a validade do discurso do sujeito da pesquisa é necessária, pois, na sua ausência, corre-se o risco de atingir um resultado conclusivo de pesquisa sem valor significativo e prático. Corre-se o risco de ter aplicado, com correção científica, um método a um *corpus* e obtido algo que representa apenas o resultado da aplicação deste método ao *corpus*.

Na direção da validação do caráter discursivo do instrumento de pesquisa, apoiamo-nos em Dominique Maingueneau (1997, p. 46), para quem a força de um discurso está no fato dele representar uma voz, não necessariamente uníssona de um grupo, mas uma certa voz. “*Parece-nos que a fé em um discurso, a possibilidade de que os sujeitos nele se reconheçam presume que ele esteja associado a uma certa voz*”.

Mas quem fala nas entrevistas encaminhadas em nossa pesquisa? Quem são os donos das vozes que na pesquisa expressam suas percepções da realidade acadêmica e

suas aspirações de um ensino superior com qualidade? São vozes afinadas ou dissonantes? Se afinadas – num mesmo tom - a que categorias corresponderiam essas vozes uníssonas? Se discordantes, de que forma as disparidades significam apenas diferenças de opinião e pluralidade de pensamentos passíveis de convivência na academia? Ou ainda, se são discordantes, não representariam uma incompatibilidade dos modos de pensar e agir nos *campi*, agravando as contradições internas e inviabilizando um novo projeto de universidade para o milênio?

Michel Foucault (1987, p. 154), em lugar de discurso, utiliza na forma de enunciado a expressão “formação discursiva”: “*o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma alocução, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada*”.

Já Mikhail Bakhtin (apud Maingueneau, 1997, p. 53) escreve que “*a situação extraverbal nunca é apenas a causa exterior do enunciado, visto que ela não age do exterior como uma força mecânica*”, mas entra no enunciado como “*um constituinte necessário à sua estrutura semântica*”, ou seja, à sistematização de significados, estando presente nesses significados – que compete ao pesquisador fazer a leitura - o sentido prático, o valor pragmático dos depoimentos de professores e alunos.

Portanto, não se pode contestar a validade do discurso dos sujeitos da pesquisa enquanto “*instituição discursiva*”. São as condições de produção do mesmo que o tornam legítimo. E Maingueneau (1997, p.56) lembra que “*para analisar a discursividade [acadêmica, neste caso], é preciso tornar complexo o que se entende habitualmente por ‘condições de produção’*”.

Assim, as considerações críticas, os problemas apontados, as propostas de soluções, e as suas formas de produção no discurso da pesquisa crescem juntos, de modo a integrar observações acerca da realidade acadêmica e projeções sobre a mesma – o que se torna mais observável no plano da palavra. Segundo Bakhtin (1988, p. 46), “*a palavra, como sabemos, reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social*”.

No caso da presente pesquisa, cada palavra ou sentença escrita representa legitimamente uma **resposta** (um ato de **responsabilidade** – de alguém que quer e sabe dar respostas) aos seus anseios de melhoria do padrão de ensino, mesmo quando se trata de um desabafo.

Por outro lado, a ausência de resposta, a não escritura e o não depoimento, o vazio instalado no espaço da entrevista, via correio eletrônico, reservado para que o professor pudesse responder, não devem ser encarados como um silêncio absoluto, uma negativa à participação. O não dito também é significativo enquanto voz: uma voz estratégica e politicamente resguardada, silenciada intencionalmente, ou omitida por se encontrar abafada em ocasiões precedentes e que, de repente, é solicitada a expressar-se. O não dito pode ser compreendido, ainda, como o silêncio de uma voz desacostumada à prática de se expressar em ocasiões diversas, mesmo oficiosas, pois, sonogada deste direito ou desviada do mesmo em instâncias institucionais excessivamente burocratizadas, é agora convidada de modo oficial a se manifestar, revelando assim, numa pausa, seu sentimento de desconfiança.

Se o discurso docente, mesmo heterogêneo e diversificado, pode ser considerado pensamento legítimo, expressão verdadeira da vontade dos pesquisados, que garantia se tem de sua efetividade prática? Essa questão é fundamental pois, na origem do interesse do docente em responder está sua expectativa de mudanças institucionais, as quais, ele acredita, sua crítica desencadeará. Mudanças que, numa percepção às vezes intuitiva, deveriam acompanhar as mudanças sociais que são mais céleres que a universidade, e de cuja lentidão ele reclama.

Via de regra, associa-se ao conjunto heterogêneo de discursos dos sujeitos da pesquisa a idéia de fragmentação analítica e, conseqüentemente, de desvalorização. Entretanto, a heterogeneidade enunciativa não está ligada unicamente à presença dos sujeitos diversos em um mesmo enunciado ou a enunciados díspares de sujeitos diversos. A idéia de heterogeneidade pode estar relacionada à “*construção pelo locutor de níveis distintos no interior de seu próprio discurso*” (Maingueneau, 1997, p.93), revelando correntes de sentidos, significados e valores, no melhor estilo polissêmico.

Por sua vez, na concepção de Bakhtin, a heterogeneidade do conjunto dos discursos ou a heterogeneidade de um discurso subjetivo, em particular, implica na existência de várias vozes significantes presentes na formação discursiva, de uma hierarquia dialética de pessoas falantes – uma verdadeira polifonia. Ao menos o **eu** falando para um **tu destinatário** e, devido à imagem deste, a fala se constrói com sentidos cambiantes, não absolutos.

Quais são, então, os indicadores discursivos lidos e percebidos nos depoimentos dos professores, que assinalam uma busca de qualidade no ensino superior? Esses indicadores podem representar tanto o registro discursivo de práticas educativas em movimento de mudança, quanto podem assinalar aspirações ou desejos de mudança ainda não iniciada, mas incorporada na forma discursiva, na expressão de um grupo de professores.

No primeiro caso, os indicadores discursivos registram um fenômeno real em desenvolvimento, uma nova prática de aula, um novo contrato pedagógico firmado entre quatro paredes entre professor e alunos, portanto, passível de ser notado e comentado, o que talvez possa assinalar uma tendência, uma forma evolutiva de ação pedagógica, uma dinâmica ainda em consolidação, se ocorrer com certa regularidade e intensidade.

No segundo caso, os indicadores discursivos assinalariam uma tensão entre o possível de hoje e alguns aspectos, impossíveis hoje, na perspectiva do amanhã, ou seja, uma tensão entre o que se pode fazer com os dados do presente ante a expectativa de uma transformação para um futuro melhor. Nesta dialética temporal, que acentua o sentido utópico das ações educacionais atuais, os indicadores ilustrariam, por meio de metáforas e imagens, a idéia da universidade dos sonhos, a qual se concretiza nas condições ideais de busca da qualidade no ensino superior.

A partir dessas considerações de caráter metodológico que implicam uma justificativa epistemológica, em se tratando de pesquisa, entendemos legitimar a produção de conhecimento sobre a realidade da universidade hoje, fundamentando-o sobre as formações discursivas de docentes ouvidos na pesquisa.

III - Resultados

A análise das respostas dos entrevistados ao primeiro item – *Qualidades básicas que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no curso ou área, considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual* – conduziu ao agrupamento das mesmas em sete categorias, a saber: ética, que contempla o comprometimento em relação à sociedade, à verdade, à ciência e também em relação a grupos de trabalho; necessidade de uma cultura geral por parte do docente-pesquisador; domínio sobre a área específica de atuação; atualização permanente; capacidade para trabalhar em equipe; formação interdisciplinar; consciência e clareza dos condicionamentos que estão sujeitos individual e coletivamente.

As categorias acima foram, a seguir, agrupadas em três domínios, ou categorias amplas: cognitivo, político e ético.

Do ponto de vista cognitivo, espera-se do profissional que tenha uma qualificação técnico-científica com o domínio rigoroso e denso de conhecimentos, teóricos e práticos, fundamentais para o exercício da profissão.

Do ponto de vista político, desenvolver uma sólida consciência política pela qual se compreende um sujeito histórico e agente de mudança, inserido num complexo tecido de relações sociais, onde predomina o poder econômico e os condicionamentos impostos pelo modo de vida capitalista, de cuja influência se deve buscar independência reflexiva e autonomia de ação, a fim de consolidar os verdadeiros valores de cidadania e democracia.

Do ponto de vista ético, transcrevemos a íntegra da proposição de um entrevistado: “*ser profundamente sensível às referências axiológicas de modo geral, particularmente às éticas, uma vez que o profissional lida com pessoas humanas, cuja dignidade precisa ser muito respeitada, nunca agredida*” (2002, depoimento de docente da USP dado por correio eletrônico)³.

Um dos entrevistados (docente da Unicamp) hierarquizou as qualidades ético-políticas dando-lhes prioridade sobre as técnico-científicas, enquanto outro apoiou-se em Morin para fazer um alerta a respeito da responsabilidade social do educador, recomendação oportuna a qualquer profissional, em tempo de ameaça bélica como o que se experimenta hoje: “*Temos que educar os jovens para que não se reproduzam as barbáries do mundo de hoje*” (2002, docente da UFRN).

Não obstante o conhecimento antecipado do campo profissional em que o aluno irá atuar seja um valor desejável a ser agregado à sua formação específica (o que pode ser obtido por meio de estágios, visitas, *trainees*, pesquisas de campo, incubadoras, agências juniores...), os docentes afastam a ênfase a um modelo de formação que leve à hiper-especialização técnica, sob a pressão do mercado. Ao contrário, ressaltam a necessidade de uma sólida e abrangente formação humanística, em consonância com a complexidade do setor em que o formando irá atuar, aliada à práticas de pesquisa que encontrem soluções alternativas para os problemas sociais detectados.

Nesta perspectiva, os entrevistados, em sua maioria, se contrapõem ao ranço mercantilista e hegemônico presente ainda hoje nas universidades do país. Em contrapartida, priorizam a formação ético-política sobre a habilitação técnico-científica e propõem, como atitude metodológica, o

³ Todos os docentes participaram da entrevista via correio eletrônico, exceto um que a concedeu gravada presencialmente. Optamos por identificá-los, neste trabalho, apenas pela sigla da IES de origem.

“desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, por articular e unificar a significação de sua atuação profissional e de sua própria existência” (2002, docente da USP).

Teríamos, neste caso, com o retorno de uma reflexão em bases filosóficas, fundamentando a formação crítica e humanística dos futuros profissionais, um indicador de paradigma emergente para as Áreas de Ciências Humanas e Sociais?

Não é isto que se observa na situação real, revelado nos discursos de outros entrevistados quando falam de suas práticas acadêmicas. A formação humanística e generalista, que para se consolidar requer estudo teórico pelos pares, está perdendo espaço na sala de aula e na academia. “A reflexão teórica hoje está passando por uma crise”, declara um dos entrevistados (2002, docente da UFRN). O responsável pela crise, segundo ele, é o utilitarismo que a visão empresarial implanta na universidade, acelerando o tempo em todos os ramos de atividades, pois, “*tudo se reduziu a prazo*”.

Cabe aqui uma atenção maior a esta crise: a pressão do tempo acelerado sobre as atividades acadêmicas – uma das grandes categorias de nossa investigação. Ela pode ser observada: na semestralização do currículo e na fragmentação do conteúdo das disciplinas em horas/aula, inviabilizando um processo de maturação intelectual do alunado; nas pesquisas de curto prazo, sobretudo nos programas de pós-graduação para cumprir exigências de tempo médio de titulação; na graduação sendo abreviada ou mesmo sendo substituída de modo gradativo por cursos sequenciais com forte apelo mercadológico; no sistema de recuperação agilizada do aluno, feito *in processu*, concorrendo para uma capacitação formal de profissionais diplomados mas desqualificados, etc.

As respostas fornecidas ao segundo item – *o suposto despreparo do estudante frente às exigências de qualidade no curso e área* – foram agrupadas em duas categorias: *escolaridade anterior à universidade*; e *desafios visando a busca de alternativas para o ensino superior*.

Quanto à primeira categoria, a maioria dos entrevistados (doze em vinte) confirma o *despreparo de grande parte dos alunos que ingressa na universidade*. Dois depoentes entendem que se deve à escolarização anterior, em sentido mais amplo, à própria história de vida dos alunos e à formação em nível de segundo grau, as causas que interferem na qualidade do ensino superior. Para eles, falta tanto referencial em termos de formação discente, designado por um dos entrevistados como *baixo capital cultural*, que dificulta a compreensão do material bibliográfico das Áreas. Nesse sentido, vejamos:

“O *despreparo dos estudantes está relacionado à sua história de vida, formação anterior à Universidade, baixo capital cultural (...) o curso exige conhecimento e apreensão da realidade sócio-econômica-cultural-política que gera empobrecimento da população da região e do país; conhecimento das políticas sociais e intervenção em questões sociais*” (2002, docente da PUC-Campinas).

“O *ensino médio não seduz o aluno para a leitura. Conseqüentemente temos acadêmicos com péssimo português o que traduz dificuldades de expressão e compreensão de livros técnicos*” (2002, docente UNIP-Campinas).

Para outro entrevistado há que não abrir mão da qualidade, para isso “o primeiro ano do curso é fundamental e nele as preocupações básicas devem ser: retomar conteúdos, ensinar técnicas de estudo e pesquisa e procurar diminuir os **desnívelamentos**. Para isso, o número de alunos na sala de aula precisa ser menor nas séries iniciais (podendo ser maior no período final). Para oitenta ou cem alunos não se dá

aula e sim palestra. Para a recuperação é necessária u'a maior aproximação..." (2002, docente da PUC-Campinas).

De modo sucinto, porém mais radical e seguindo a mesma linha de raciocínio anterior, outro entrevistado assim se manifestou: *"os estudantes chegam ao curso (...) despreparados para aproveitá-lo, na maioria dos casos. Falta a capacidade mínima de expressão (falam mal e escrevem pior ainda) e a capacidade de contextualização, porque lêem muito pouco. Mas os cursos, em geral, também estão longe de oferecer qualidade e de exigir dos alunos uma postura séria. Não se cobra leitura, não há rigor na proposição e correção de trabalhos, não se avalia bem o aproveitamento, não se orienta o aluno a contento. A insuficiência, portanto, encontra-se com a leniência e o resultado normalmente é deficiência, incompetência"* (2002, docente PUC-São Paulo).

Focalizando uma outra perspectiva do problema, um entrevistado afirma: *"o maior despreparo é a desorganização do pensamento, tanto no plano retórico como no plano lógico. Independentemente de ser um aluno exatas ou humanas, via de regra, não consegue elaborar um pensamento complexo superior ou uma página de texto ou reter a atenção por mais de quinze minutos. De um lado, a exigência de qualidade é irreal: quer-se o supereducado, o aluno com todas as competências e habilidades desenvolvidas, que resgatará a democracia e salvará o planeta do desastre ecológico, sempre com consciência e ética. Por outro lado, o despreparo do aluno de ensino superior beira o absurdo: não domina os rudimentos da língua e do raciocínio não verbal, para não falar nas outras inteligências..."* (2002, docente da UNISAL).

Em relação à categoria *desafios visando a busca de alternativas para o ensino superior*, no item concernente ao suposto despreparo dos alunos, depreende-se que, apesar dos entrevistados entenderem que os ingressantes nos cursos estejam despreparados, há que se buscar alternativas para alcançar a qualidade no sentido de não comprometê-la. Com efeito, assevera um entrevistado: *"acredito que não se deva baixar o nível de exigência para adequá-lo aos alunos menos preparados, mas ao contrário, orientar e oferecer apoio pedagógico ao aluno com dificuldades para que este consiga responder positivamente às exigências postas. É importante que haja cobranças em relação a certo padrão de qualidade, pois isso resulta num aumento da produtividade do aluno e estimula seu crescimento pessoal"* (2002, docente Unicamp).

Outro entrevistado encara como um desafio: *vejo como questão de grande responsabilidade e desafio para nós mesmos, professores, coordenadores, administradores da Universidade. Se estamos convencidos da evidente necessidade de facultar o acesso de novos estudantes ao nível superior, precisamos pensar e agir no sentido de encontrar meios que lhes garantam o sucesso na travessia desses estudos e não apenas em sua entrada"* (2002, docente PUC-RJ).

Em contrapartida, mesmo admitindo que há despreparo dos alunos ingressantes nos diversos cursos, entende-se que, ainda assim, deva haver ensino de qualidade e que essa responsabilidade é institucional. *"Sabe-se que a grande maioria dos alunos chega a Universidade totalmente despreparada. Muitos deles não têm certeza sobre a sua vocação. Dessa maneira os professores, a instituição etc. têm que oferecer a esses estudantes, ensino qualificado, motivação e condições de aprendizado. A tarefa é pois, árdua e tem que ser constante"* (2002, docente da PUC-Campinas).

Outro entrevistado, embora reconheça a função da universidade no processo de recuperação dos alunos, tendo em vista uma “pedagogia fecunda”, vê dificuldades para isso diante das condições atuais de trabalho docente. *“Não estou convencido de que haja muita exigência de qualidade nos cursos da área. O que se tem visto é queda do padrão de qualidade e de consciência do trabalho de ensino nas instituições de ensino superior, em consequência de um complexo espectro de causas, com destaque para falta de condições técnico-pedagógicas de trabalho dos professores do regime de contratação, passando pelo rebaixamento salarial, chegando ao equivocado modo como se tem lidado com o conhecimento no âmbito da pedagogia universitária. Baseado num ensino predominantemente informativo e expositivo, não há como tornar fecunda essa pedagogia. Entendo que ensino e aprendizagem, na Universidade, teriam que ser efetivos processos de construção de conhecimento, realizando-se mediante uma postura investigativa”* (2002, docente da USP).

Quanto ao item que aborda as teorias do *aprender a aprender* no processo de ensino e aprendizagem, as apreciações sobre propostas que enfatizam essas teorias revelam que, de modo geral, os entrevistados posicionaram-se com bastante cautela frente a questão do “deslocamento” da responsabilidade do processo de aprendizagem, antes centrada no professor, para o aluno. Para uma substancial parcela, há necessidade de atenção a fim de que apenas um extremo não seja privilegiado. Não há como privilegiar um ou outro. O professor comprometido e instigante, o aluno criativo e interessado criam uma atmosfera de aprender e ensinar. Aquele pode provocar junto a seus alunos a construção de bases teóricas sólidas, e orientá-los na busca de informação e de conhecimento complementar. O processo de ensino e aprendizagem, conduzido deste modo, forma profissionais com autonomia intelectual. Diante de novos desafios, estes são capazes de mobilizar todo o seu potencial de formação.

Aprender a aprender deve ser entendido como construir conhecimento, refazer o conhecimento já feito, para se apropriar de seu significado. Daí a necessidade de postura investigativa de ambos os interlocutores do diálogo educacional, pois, isso não ocorre sozinho, é sempre compartilhado.

Sob uma ótica mais abrangente um entrevistado aponta que *“o aprender a aprender não corresponde somente ao aluno, mas também ao professor e a todos que sempre estão em situação (ou necessidade) de aprender ou melhorar a qualidade/quantidade de conhecimentos etc. A responsabilidade do professor continua enorme, já nem tanto como aquele que detém os conhecimentos e repassa aos alunos, mas agora sobretudo aquele que é capaz de criar as melhores situações e condições de aprendizagem numa sociedade que multiplicou os meios e espaços sociais e individuais dos conhecimentos”* (2002, docente da Unicamp).

Outro entrevistado assim conclui: *“Portanto, não se trata de deslocar a responsabilidade do processo ensino e aprendizagem para o aluno, mas de adotar uma nova concepção da relação ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, novos procedimentos pedagógicos. Dentro dessa nova perspectiva a responsabilidade do professor aumenta, pois passa a responder não somente pela transmissão daquilo que ensina, mas também pela aprendizagem do aluno. Um curso, por mais brilhante que seja, só pode ser considerado bem sucedido se o aluno aprende”* (2002, docente da Unicamp).

O ponto mais positivo dessas teorias reside na ênfase na autonomia do aluno, afirma outro entrevistado, isto é, *“não se trata apenas de assimilar determinados conteúdos, mas de adquirir um instrumental teórico-metodológico que capacite o educando a trabalhar por conta própria. Entendo que aquisição da autonomia intelectual é um processo que ocorre ao longo dos vários níveis de ensino, indo de um grau maior de dependência nas séries iniciais, para uma progressiva aquisição de autonomia durante todo processo de escolarização”* (2002, docente da UFRN).

Mesmo considerando a tendência quase favorável, nota-se uma certa carência em termos de compreensão tanto de abrangência quanto de implicações das teorias do *aprender a aprender*. Neste sentido, não seria demais lembrar, com Duarte (2001, p.6), sobre o caráter adaptativo dessa pedagogia na medida em que, segundo ele, não cabe aos educadores conhecer criticamente a realidade social para construir uma educação comprometida com a mesma, mas para saber quais as melhores competências e habilidades estão sendo requeridas por essa sociedade. Não se trata de conhecer para compreendê-la e, com isso, transformá-la, mas de ser criativo a fim de encontrar formas de adaptação aos imperativos da sociedade capitalista.

No que se refere ao último item selecionado para análise neste trabalho - *a identificação de pontos críticos em Cursos e Instituições de Ensino Superior e sugestões de prioridades para a promoção de alterações consideradas necessárias* -, as respostas dos entrevistados foram agrupadas nas seguintes categorias: *Crescente controle do trabalho acadêmico a partir de critérios de produtividade mensurada em termos quantitativos*; e, *Preparo do professor universitário para as atividades de docência, com destaque às Licenciaturas*.

O testemunho a seguir chama a atenção para a crescente pressão por produtividade mensurada em termos numéricos: *“quantidade de alunos diplomados, dissertações e teses defendidas, trabalhos publicados, etc. A educação institucional submetida a uma lógica estatística, acabou priorizando a titulação em lugar da formação, a quantidade em detrimento da qualidade. Se pudesse promover alterações uma delas seria nos cursos de pós-graduação: dar prazos maiores para a conclusão do mestrado e do doutorado”* (2002, docente da Unicamp).

Outro entrevistado, docente do curso de Direito, considera como ponto crítico o atrelamento do currículo a exigências externas de avaliação por meio da *“demasiada preocupação da Faculdade com os resultados do (provão, OAB, concursos públicos, etc.)*, deixando de lado disciplinas fundamentais para efetiva formação do jurista; resultado: forma *“despachantes”* (2002, docente da UNIP-Campinas).

Não deixou de ser referida, por outro lado, a vinculação da educação à função mercadológica. Neste sentido, a resposta foi abrangente por haver se detido em aspectos específicos de um curso. Para um entrevistado, *“a Universidade perde sua função de pólo cultural e intelectual e se transforma em formadora de profissionais que precisam tirar A no provão. Essa perspectiva está vinculada a um redimensionamento do papel do Estado e seu Projeto Educativo. Essa dimensão precisa ser questionada e alterada. Nesse sentido retrocedemos na construção de um projeto educativo emancipatório que nos mobilizou tão intensamente na constituinte de 88 e que favoreceu o embrião de experiências interessantes no campo da pedagogia universitária”* (2002, docente da UNISINOS).

No âmbito dessa diversidade, é importante o depoimento a seguir que transcrevemos na íntegra: *“O Brasil, em particular, deve ser o único país em que o relógio é um meio de ensino. A idolatria da hora, a idolatria da presença, a idolatria do ‘traseiro na cadeira’ e a contabilidade dos créditos... nenhuma delas tem fundamento científico. Se hoje propuséssemos um curso de graduação completamente tutorial, onde o aluno tivesse sessões de orientação com professores, dificilmente alguém aprovaria. “Como? Sem aula...? Esquisito... Quantas horas-aula? O suficiente para ele aprender? Mas quanto? Quanto? As diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares nacionais evidenciam outro culto: o culto das palavras, o culto dos objetivos, a idolatria das diretrizes... Esses documentos são verdadeiros fetiches dos educadores como as avaliações institucionais, as comissões, um ritual de seriedade que parece querer dar à educação um ar de solenidade, de sobriedade, que ela não possui. Não falta sequer o beija-mão dos membros de comissões, mas isso já é outro capítulo... O ponto crítico é esse: para que serve um curso? Para que o aluno venha e suporte as aulas e o professor suporte os alunos? Ou é um encontro para se aprender alguma coisa? Perdemos o foco da aprendizagem e do ensino e estamos focados no cumprimento de diretrizes, algumas delas malucas, que foram impostas ‘democraticamente’ pelos nossos pares” (2002, docente da UNISAL).*

Quanto ao *Preparo do professor universitário para as atividades de docência*, há pontos comuns nos depoimentos de vários docentes que, de modo geral, deram destaque aos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, no que concerne aos seguintes pontos críticos:

“... falta de recorte epistemológico, necessidade de adequação entre teoria e prática, a distância entre a problemática tratada nos cursos e aquela vivida na rede escolar”;

“...caráter demasiadamente disciplinar na composição do currículo, a falta de consideração devida pela universidade aos cursos de formação de professores (...) que, de modo geral sofrem uma falta de senso de realidade, no sentido de não conseguirem se aproximar das necessidades concretas dos alunos, sobretudo se considerarmos a nova clientela que está tendo acesso ao ensino superior;

“a universidade não está preparada para desenvolver estratégias de aproximação dessas necessidades, especialmente no que se refere ao domínio da linguagem, bem como a estruturação lógica do pensamento, tão fundamental para o bom desempenho dos estudantes em qualquer curso, de modo especial nos das Ciências Humanas (...) falta de preparo específico para o magistério que caracteriza a vasta maioria dos professores do ensino superior”;

“... implantar um outro modelo curricular de formação, particularmente no caso da licenciatura. O modelo vigente é totalmente contraditório e insuficiente (...) mudar a própria intervenção pedagógica, procurando implementar um ensino mais baseado na pesquisa, na construção do conhecimento, na prática efetivamente interdisciplinar e num sistemático mergulho na prática educativa real da sociedade envolvente”.

Aparecem também como pontos críticos individuais: *“o descompromisso, o individualismo, e o exercício docente em várias instituições ao mesmo tempo”;*

“propor e exigir que o professor cumpra efetivamente o seu contrato de trabalho, participando de reuniões de avaliação e de todo processo vivido”;

“desencadear reuniões por período, classe curso e com a presença sistemática de alunos representantes, do professor coordenador e do coordenador de curso”;

“promover um processo de avaliação institucional sólido, bem como a avaliação de desempenho dos professores, direção e coordenação”;

“grande número de alunos na sala de aula, acústica das salas, média 5,0 (cinco) me parece baixa”;

“fragmentação na operacionalização do currículo, decorrente da dificuldade de articulação das disciplinas e formação continuada do professor”.

É interessante notar que a diversidade de pontos críticos indicados pelos entrevistados certamente revela, traz em seu bojo um certo retrato da diversidade dos cursos de graduação no Brasil. Razão pela qual, as respostas quase coincidiram na descrição da crise pela qual passa o ensino superior brasileiro.

Conclusão

É mister uma atenção a esta crise anunciada sob o risco de vir a universidade a se transmutar na “universidade operacional” (Chauí, 2000), onde a matriz de produção de conhecimento não é mais a reflexão teórica, mas uma seqüência de ritos e deveres burocráticos, encadeados feito linha de montagem, cujo produto final é o sujeito diplomado para o mercado.

Em que pese a aspiração dos entrevistados em enunciar propostas voltadas para a formação humanística e abrangente do profissional, tendo em vista a sociedade que se torna, de modo acelerado, cada vez mais complexa, o que se depara é com um padrão de ensino superior que se pauta por uma estratégica essencialmente tecnocrata, que segue *“aquela prática que julga ser possível dirigir a Universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados”* (Chauí, 2000, p.218).

Há mudanças *extra-campus* acontecendo rapidamente neste tempo de modernidade tardia, mudanças que arrastam a universidade e influenciam alterações na vida acadêmica. O reflexo dessas mudanças, contudo, deixa uma impressão de que tais mudanças não têm fundamento nos valores humanos e sociais que poderiam tornar a sociedade mais justa e democrática e homens e mulheres mais felizes. As mudanças parece ocorrerem apenas na superfície do tecido social, dando a ilusão de que muda-se para continuar sempre o mesmo.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 4ªed., São Paulo: Hucitec, 1988.

DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento*. In: ANPED Reunião Anual, 24, anais, Caxambu/MG, 2001. [Anais Eletrônicos].

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héglio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 2ªed., Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 3ªed., Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ªed., Campinas, SP: Pontes, 1997.