

SINALIZADORES DE QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR DE LETRAS E ARTES

THE INDICATORS OF LEARNING QUALITY IN HIGHER EDUCATION OF LANGUAGES AND ARTS

João Baptista de ALMEIDA JÚNIOR¹

RESUMO

Este artigo aborda a questão da *qualidade de aprendizagem*, como uma categoria relevante para se empreender a tarefa educativa no ensino superior. Resulta de um subprojeto da pesquisa coletiva: "*A questão da qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: significado, revisão crítica, propostas para seu desenvolvimento*", desenvolvida em 2003, pelo grupo de docentes da Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. O material empírico é derivado das entrevistas realizadas com 12 profissionais de renome das áreas de Letras e Artes e que atuam nas universidades do país. Para a coleta de dados, foi encaminhado a cada entrevistado um roteiro de questões sobre problemas do ensino na maioria das IES, não só do Brasil, como do exterior. Destacamos aqui os seguintes itens do roteiro: qualidades básicas do perfil do profissional formado nos cursos das áreas referidas; o suposto despreparo do estudante frente às exigências de qualidade no curso e área; e apreciações sobre propostas que enfatizam o *aprender a aprender* e que dividem a responsabilidade do processo de aprendizagem entre professor e aluno.

Palavras-chave: Ensino Superior, Qualidade de Aprendizagem, Indicadores de Qualidade, Cursos de Letras e Artes.

ABSTRACT

This article is an analysis of the learning quality problem as an important category to the educational task in higher education. It is the result of a team research sub-project entitled: "The question of quality in Higher Education in a society engaged in a process of accelerated change: the meaning, critical revision and proposals for its development", which was accomplished in 2003 by a group of teachers from master degree of PUC-Campinas. The empiric data were collected through interviews with 12 well-known professionals in Language and Arts who work for several universities of our country. In order to obtain the necessary data, a roll of questions about the teaching problems most of the IES face nowadays, not only in Brazil but also abroad. We would like to point out the following items of

⁽¹⁾ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: jbalmeida@uol.com.br

the questions list: the basic qualities of the professional profile, who graduated in the above mentioned areas; the students unpreparedness facing the quality requirements of the area and the course; the evaluation of proposals which emphasize the learning to learn and share the learning process responsibility between the teacher and the student.

Key words: Higher Education; Learning Quality; Quality Indicators; Languages and Arts.

Introdução

Este artigo relata uma pesquisa que se concentrou em um aspecto da questão da qualidade no ensino superior desenvolvida durante o ano letivo de 2003, por um grupo de docentes da pós-graduação em Educação da PUC-Campinas, em que cada pesquisador abordou um aspecto da educação superior, enquanto categoria relevante para desenvolver seu subprojeto específico. Em nosso caso, enfocamos especificamente a categoria qualidade de aprendizagem.

O material empírico é derivado da análise de entrevistas realizadas junto a 12 profissionais de renome nas Áreas de Letras e Artes, com atuação junto a Instituições de Ensino Superior do país. Utilizou-se, para fins de coleta de dados, um roteiro de entrevista composto por 10 itens que abordam questões sobre problemas do ensino vigente na maioria das IES, não só do Brasil, como do exterior. Para este artigo privilegiamos três itens enfocando os seguintes aspectos: 1º) qualidades básicas do perfil do profissional formado nos cursos das áreas referidas; 2º) o suposto despreparo do estudante frente às exigências de qualidade no curso e área; e 3º) apreciações sobre propostas que enfatizam o *aprender a aprender* e que compartilham a responsabilidade do processo de aprendizagem entre o professor e o aluno.

Os resultados foram transcritos e submetidos a uma série de leituras e releituras, sendo sistematizados em subcategorias correlatas. Consultas bibliográficas realizadas ao longo da pesquisa forneceram embasamento teórico à investigação, ao mesmo tempo em que suscitaram novas interrogações, abrindo possibilidades de aprofundar o estudo de outras questões associadas aos problemas da Universidade, na perspectiva de avaliação institucional.

Metodologia

Na direção da validação do caráter discursivo do instrumento de pesquisa, apoiamo-nos em Maingueneau (1997), 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*” (p. 46).

Isto posto, façamos uma reflexão inicial sobre o sujeito do discurso desta pesquisa. Quem fala nas entrevistas realizadas na 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?

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

Isto nos alerta para, na sistematização das respostas aos itens do roteiro de entrevista, atinarmos aos significados de sentido prático, de valor pragmático e contextual, que entram na formação discursiva, nem sempre com intenção declarada pelo entrevistado. Significados que compete ao pesquisador pinçar nas diversas leituras hermenêuticas que realiza. Ou seja, **há mais informações no texto discursivo do que o entrevistado quis explicitar em primeira voz**. Não se pode deixar de perceber também, para compreender melhor os significados do discurso, as “segundas vozes” do próprio depoente, o eco de sua voz reflexo da consciência e, até mesmo, o silêncio, o não dito no discurso.

Desse modo, não se pode contestar a validade do discurso dos sujeitos da pesquisa enquanto “instituição discursiva”. São as condições de produção do discurso que o legitimam. E Maingueneau (1997, p.56) lembra que “*para analisar a discursividade [acadêmica, neste caso], é preciso tomar 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. Para Bakhtin (1988, p. 46), “*a palavra, como sabemos, reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social*”.

Na pesquisa, levou-se em consideração que cada palavra ou sentença escrita pode representar legitimamente uma **resposta** (um ato de **responsabilidade**, uma ação de quem quer e sabe dar respostas) aos seus anseios de melhoria do padrão de ensino, mesmo quando se trata de um simples desabafo do respondente.

Ainda com respeito ao silêncio, temos que a ausência de resposta, a não escritura e o não depoimento, bem como o vazio instalado no espaço da entrevista reservado para que o professor pudesse responder via correio eletrô-

nico, 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. Uma voz da qual tem sido constantemente sonegado o direito de expressão. Uma voz que tem sido desviada deste direito por caminhos excessivamente burocratizados. Essa voz 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 aos itens do questionário aberto está sua expectativa de mudanças institucionais, as quais, ele acredita, sua crítica tem força para desencadear. 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.

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 dos docentes.

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 as possibilidades e impossibilidades de hoje, na perspectiva de superá-la em alguns aspectos, 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 dos docentes ouvidos na pesquisa.

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 5 domínios mais amplos de análise, a saber: *político, cognitivo, ético, estético e pedagógico*, incluindo neste último; as habilidades indispensáveis sugeridas à formação docente do arte-educador e do licenciado em Letras.

Do ponto de vista *político*, quanto ao profissional vinculado às Artes, espera-se que tenha consciência de sua importância social, semelhante a qualquer outro profissional formado em Instituições de Ensino Superior, como forma de resgatar o valor do seu ofício, frequentemente relegado a um nível inferior em relação a outras profissões; que mantenha uma atitude reflexiva em relação às produções da área a partir de uma

visão abrangente do contexto sócio-cultural-artístico e histórico. Quanto ao profissional da área de Letras, deve ter consciência a respeito do significado da língua (inglesa) como língua franca, universal, seus perigos e necessidades na sociedade globalizada de hoje; e visão do mercado competitivo e em constante movimento em que irá atuar, no qual os valores humanísticos e de cidadania não têm sido discutidos nas diversas instâncias sociais.

Do ponto de vista *cognitivo*, para ambas as áreas, supõe-se que o concluinte do ensino superior tenha uma formação profissional e educacional ampla, nos diferentes campos de especialização da área, com sólida qualificação específica, bom repertório cultural e consciência crítica direcionada à autonomia de reflexão e pensamentos novos.

No domínio *ético*, que contempla o comprometimento dos profissionais em relação à sociedade e à ciência que abraçam, para ambos os representantes, exige-se que sejam dotados de um sentido de humanidade, tenham prazer em trabalhar com grupos e de ver os outros crescerem, busquem sempre uma coerência de comportamento, “*sendo a mesma pessoa dentro e fora da sala de aula*”, e tenham sempre como princípio a busca do humano em toda sua amplitude.

Do ponto de vista *estético*, voltado exclusivamente para os profissionais da área de Artes, a expectativa é de que apresentem uma vivência prática de diferentes linguagens expressivas, tendo uma visão do próprio percurso criador, sem perder o contato direto com as diversas vertentes de expressão artística, de modo a assimilar novos valores de sensibilidade do humano e a associar sempre a vida e a arte como experiência afetiva indivisível.

Quanto ao domínio *pedagógico*, as qualidades básicas que deveriam estar presentes no perfil do arte-educador e do artista podem ser assim resumidas: consciência da importância de uma consideração maior aos fundamentos e aos princípios básicos norteadores de um projeto de natureza poética; sensibilidade e criatividade desenvolvidas com autonomia na busca do conhecimento interdisciplinar.

Para o profissional da área de Letras, incluindo as habilidades requeridas para a atuação docente, além da formação específica e do desenvolvimento de competências relacionadas às suas opções de trabalho, no caso do licenciado, estima-se que consiga dominar o conhecimento das técnicas de ensino de língua estrangeira e partilhar com os educandos sua experiência lingüística, buscando novos recursos pedagógicos e tendo como referente o “falante nativo”, mas compreendendo com criticidade sua importância relativa de modelo.

A seguir, transcrevemos a íntegra da proposição de um entrevistado, por entendermos que resume e ilustra o perfil almejado do docente de Letras:

O profissional da área de Letras, seja ele professor, revisor, tradutor, pesquisador, assessor lingüístico etc, deve ser comprometido com a atualização constante, ter curiosidade diante do novo, ser interessado em leitura de textos, tanto os específicos da área, quanto os de conhecimento de mundo, como meio de autonomia intelectual e crítica, expressar-se (ao menos por escrito) de acordo com a norma culta, ser organizado, ser capaz de relacionar conteúdos apreendidos a situações práticas da profissão e enfrentar os desafios da realidade em que atua. No caso mais específico do profissional da educação (professor), deve ser capaz de preparar material didático e bibliográfico, sempre atualizado, bem como adaptar-se a situações do local de trabalho e perceber as reais necessidades de seus alunos. Deve, ainda, desempenhar papel de multiplicador e construtor do conhecimento e cultivar valores humanísticos para assumir a responsabilidade de lidar com os jovens, dada a importância de sua atuação (2003, depoimento de docente da Área de Letras da PUC-Campinas dado por correio eletrônico)².

Não obstante o conhecimento antecipado do campo específico em que o profissional irá atuar seja um valor desejável a ser agregado à sua qualificação, os entrevistados não enfatizam o modelo formativo que conduz à 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 às práticas de pesquisa que encontrem soluções alternativas para os problemas sociais detectados.

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 seqüenciais com forte apelo mercadológico; no sistema de recuperação agilizada do aluno, feito *in processu*, concorrendo para a capacitação formal de estudantes diplomados, mas profissionalmente desqualificados, etc.

O segundo item a considerar do roteiro de questões refere-se ao *suposto despreparo do estudante frente às exigências de qualidade no curso e área*. Esta situação interessa de perto aos objetivos da pesquisa por permitir enfocar as contingências e as contradições ao se cruzar o **problema da falta de formação dos ingressantes** na universidade com as **expectativas de qualidade do ensino superior**, expectativas que implicam em delinear melhor as situações em que ocorrem aprendizagem com qualidade.

As respostas deste item foram agrupadas em duas categorias: *escolaridade anterior à universidade*; e *desafios visando a implantação de qualidades no ensino superior*.

⁽²⁾ Todos os docentes participaram da entrevista via correio eletrônico, exceto um que a gravou presencialmente. Optamos por identificá-los, neste trabalho, apenas pelo nome da IES de origem.

Quanto à primeira categoria, todos os entrevistados (doze) confirmam o *despreparo de grande parte dos alunos que ingressa na universidade*.

O despreparo geral dos novos estudantes é um fator restritivo da ocorrência de qualidade de aprendizagem nos cursos superiores de qualquer área, pois os alunos chegam sem o instrumental básico, isto é, sem saber ler bem, compreender o que lê e ser capaz de escrever, com clareza, sobre o que lê, estuda ou pesquisa. Isto certamente porque a escolarização pré-universitária trabalha na perspectiva da informação – ensino bancário – mais do que da formação crítica, reflexiva, humanística e abrangente do ponto de vista cultural. O comentário de um entrevistado (docente de Arte e Educação da Unicamp) sobre os estudantes da área de Artes, mas que vale também para os de Letras, revela bem essa carência: *“muitos chegam à universidade sem nunca ter ido a um museu ou assistido a um concerto. Faltam-lhes um mínimo de conhecimentos e experiências que deveriam ter adquiridos e desenvolvidos durante a escolarização básica”*.

Um entrevistado (docente de Artes da Unicamp) aponta a banalização do ensino fundamental e médio, principalmente no caso das Artes, em que não há nenhum preparo no processo de escolarização, como sendo o principal fator responsável pela indigência cultural dos jovens universitários. Outro entrevistado (também docente de Artes da Unicamp), ressaltando algumas ilhas de excelência em escolas particulares, generaliza a situação de precariedade cultural demonstrando ser consequência de décadas de negligência política e desmonte deliberado de todo processo de ensino básico. A exigência de qualidade com a melhora do nível de ensino não ocorre, pois não há investimentos públicos suficientes para reverter a precariedade da situação educacional, ou seja, *“não se coloca claramente a educação como prioritária”*.

Analisando os cursos de Língua Estrangeira, um depoente (docente da PUC-São Paulo) lembra que o despreparo dos estudantes é um forte argumento para:

convencer os responsáveis pelos currículos de Letras Inglês de que não é possível alcançar qualidade em cursos de licenciatura dupla, isto é, Português-Inglês, nos quais a maior parte do tempo é dedicada ao estudo do Português.

O mesmo docente acresce à função do professor de língua a incumbência de desenvolver junto aos alunos um trabalho de formação integral, a despeito das situações adversas que com certeza o professor encontrará nas escolas em que vai lecionar. Daí a importância e a necessidade do curso de Letras de estimular que o professorando, desde as primeiras séries, aprenda a refletir sobre seu papel de educador formador.

Outro depoente de Letras (docente da PUC-São Paulo), conforme o grau de disposição intelectual dos calouros para o estudo, arrisca uma classificação em três grupos: os que já vêm preparados linguisticamente; os que estão mais ou menos preparados linguisticamente, mas têm uma base sobre a qual é possível o professor iniciar o trabalho de formação; e aqueles alunos que chegam completamente despreparados.

Daí a segunda categoria de agrupamento de respostas que enfoca os *desafios visando a implantação de qualidades no ensino superior*.

A classificação anterior, feita pelo depoente de Letras, que parece cristalizar uma situação à primeira vista irreversível, é compreendida como desafio por outros profissionais da área, que acreditam ser responsabilidade da universidade tentar recuperar, pelo menos em parte, o que deixou de ser aprendido na educação básica.

Um entrevistado (docente de Artes da Universidade de São Paulo) observa que um lastro o jovem sempre traz – *a vontade de criar, de se superar, de se libertar dessas cadeias do desconhecimento*. Isto alimenta as expectativas docentes de recuperação desses grandes contingentes de alunos, que não podem ser responsabilizados pela falta de um arcabouço cultural e inabilidades de leitura e reflexão teóricas, pois passaram por escolas que não exigiram, nem desenvolveram conhecimentos e habilidades nesta direção.

Em termos de preparo dos estudantes que fazem opção por cursos na área de Artes, um entrevistado (docente da Universidade Mackenzie de São Paulo) comenta que há um descompasso muito grande em relação a outras áreas. Isto porque:

Nossa área trabalha com o sensível e com a criatividade, que são relegadas na grande maioria das escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dificultando em muito uma preparação sensível e de conteúdo aos futuros estudantes que fazem a opção de participar dos cursos de nossa Área. A educação tem contribuído muito pouco para a melhoria de um ensino dirigido ao sensível, à qualidade do ensino e ao verdadeiro conhecimento. São necessários conteúdos e formas atraentes para motivá-los, pois isto pressupõe a afetividade e a emoção na vida escolar (...) [pressupõe trabalhar] com o sensível, com a arte como um elemento educacional transformador, que coloca o educando como um ser pensante e sensível, construtor de si mesmo e das coisas a sua volta.

Diante dessa situação, o trabalho do professor deve ser desenvolvido de forma dialética, pela ação e reação entre a diversidade e as dificuldades que os educandos têm para construir seus conhecimentos, facilitando o nascimento de uma relação dialógica entre professor e aluno de modo a priorizar o *aprender a aprender*.

Portanto, no que concerne à categoria *escolaridade do aluno anterior à universidade*, há um consenso entre os entrevistados de que se deve à escolarização anterior, em sentido mais amplo, à própria história de vida de cada um e à formação do ensino médio, as causas que interferem na qualidade do ensino superior. Para eles, falta tanto referencial em termos de formação discente, como *arcabouço cultural*, que dificulta a aquisição de saberes específicos e o desenvolvimento de habilidades específicas na formação dos profissionais das respectivas áreas de Letras e de Artes.

Em relação à categoria *desafios visando a implantação de qualidades no ensino superior*,

depreende-se que, apesar dos entrevistados entenderem que os alunos estejam despreparados, há que se buscar alternativas para alcançar a qualidade no ensino de modo a não comprometê-lo. Com efeito, assevera um docente (Letras da PUC-Campinas):

Esse tem sido um dos grandes problemas a se enfrentar na faculdade (reflexo do mesmo problema nos níveis anteriores de ensino). Não se pode ignorar o fato, nem deixar que a situação se perpetue e a qualidade do ensino seja afetada. Uma espécie de solução “média”, alternativa, é partir sempre daquilo que o aluno sabe e fazê-lo alcançar novos patamares de conhecimento, sem, com isso, diminuir muito as exigências. Aos poucos, realmente, tais exigências foram se adequando aos novos tempos e tornaram-se menores, mas é preciso ter cuidado para que não se perca a qualidade do curso (grifo nosso).

Assim, o despreparo cada vez mais agudo dos jovens que chegam à universidade não pode ser desculpa ou argumento para diminuir o nível de qualidade de um curso. Admitindo-se um padrão de *qualidade-meio*, mais que *qualidade-meta*, os esforços docentes devem estar concentrados em que os alunos possam atingir patamares crescentes de conhecimento, a partir do que já sabem, sem que não haja diminuição das exigências de estudo e de empenho estudantil no processo de aprendizagem. As metas planejadas devem ser mantidas, na medida do possível, mesmo que o percurso formativo se torne mais longo e mais difícil quanto maior o número de alunos despreparados. A orientação é a seguinte:

O aluno, hoje, tem que aprender a pesquisar sozinho, dominar os conceitos básicos, ter bem firmes as técnicas fundamentais ao exercício da profissão, muito mais do que adquirir quantidade de informações no curso (docente de Letras da PUC-Campinas).

O último item destacado do roteiro para análise nesta pesquisa refere-se à questão – *Como você encara a proposta das teorias*

educacionais recentes de partilhar, com o aluno, a responsabilidade do professor no processo de ensino/aprendizagem, na direção do aprender a aprender? O item contempla mais diretamente a macro-categoria **qualidade de aprendizagem** que buscamos mapear de modo aprofundado na pesquisa.

A série de respostas dos entrevistados aglutina os comentários sobre as teorias do *aprender a aprender* no processo de ensino e aprendizagem e as apreciações sobre propostas que enfatizam essas teorias, revelando que, de modo geral, os entrevistados se posicionam favoráveis à uma divisão de tarefas e responsabilidades no que fazer pedagógico. Apenas dois entrevistados declararam não ter conhecimentos específicos sobre teorias educacionais, optando por não tecer comentários.

Abrindo as considerações, um docente de Letras (Universidade Anhembi Morumbi de São Paulo) relembra e associa a proposta de *aprender a aprender* a outros propósitos formativos, em todos os níveis de escolaridade: *aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver em conjunto*, estabelecidos pela Unesco (Jomtien, 1990) como agenda do projeto de educação integral para o novo milênio. E continua:

(...) percebo a idéia de qualidade como o acolhimento, pela instituição escolar, de qualquer pessoa. Ao mesmo tempo, aceitar o desafio de atendê-la na sua individualidade e não genericamente como um elemento de um contingente. Deste modo: a) propor situações para que ela se manifeste por meio das linguagens expressivas na sua integridade; b) observá-la apontando nas suas realizações as diversas ordens de valores conquistados e a conquistar; c) abrir espaço para que seu potencial expressivo seja configurado por alguma forma de linguagem e assumido como uma possibilidade de realização pessoal e profissional.

Para um depoente (docente de Artes da Unicamp), qualidade no ensino superior é sinônimo de acolhimento, de aceitação, numa palavra, inclusão. Então sugere uma dinâmica

em três etapas, a serem cumpridas pelas IES (pelos professores e orientadores obviamente), de modo a superar o despreparo dos alunos ingressantes. Na prática, conforme o depoente, o desafio é grande, pois as turmas são geralmente numerosas, 60 alunos em média, com apenas 2 horas/aula na semana, obrigando-o a dividir a classe em grupos para “*visualizar, cada um e suas atividades, num contexto menor, permitindo uma interação mais ativa em relação à participação dos alunos*”.

Desse modo, a qualidade de aprendizagem passa também por ações enriquecedoras de cooperação e intercâmbio de idéias, sentimentos e atitudes entre os participantes nos grupos de trabalho acadêmico.

Mais que um objetivo, uma meta a ser alcançada, a qualidade de aprendizagem precisa ser concebida e vista como um **meio**, um estado de condição a ser vivenciado no dia a dia da prática letiva.

Depreende-se dessa concepção que o resultado do estudo está mais no processo (Bruner, 1985) e na sobra do que foi visto e discutido, do que na quantidade de conteúdo que possa ser assimilada. Essa proposta é fundamental para que se possa desenvolver um ensino-aprendizagem mais significativo e mais eficaz.

O antagonismo dessa vivência significativa de aprendizagem é a desqualificação gradativa da universidade e o desvirtuamento dos propósitos educativos ao se considerar o aluno como um cliente pagante e a instituição como uma empresa prestadora dos serviços pagos. Comentando essa relação mercantilista de ensino, um entrevistado (docente da PUC de São Paulo) desabafa:

O professor tem que ser mãe, pai, psicólogo, tem que agüentar numa classe alta, por exemplo, o nível de empregado, de servil, de empregado de gente que paga pela atuação dele; você está sendo pago para isso, quer dizer, que é a falta de dignidade da carreira, nós chegamos, principalmente no ensino de línguas e acho que isso pode

ser estendido a um ponto em que a dignidade do professor chegou ao fundo do poço.

O mesmo docente contrapõe a esta relação mercantilista outra na qual se compromete a instigar o aluno interessado a, conjuntamente, criarem uma atmosfera saudável (qualitativa) de ensino e aprendizagem.

Não podemos pensar mais naquele professor de ensino frontal, com a visão de Deus, ser supremo com a sabedoria toda na cabeça, transmitindo um punhado de informações para uma clientela, vamos dizer assim, passiva; desprezando a experiência e o próprio repertório do aluno, porque eu sem o aluno não sou ninguém (...) Somos exatamente iguais, com uma diferença: o professor tem mais experiência, e é dentro desta experiência que ele procura mostrar caminhos para a viabilização de uma prática mais efetiva, de uma prática reflexiva, de uma prática criativa, de uma prática que leve o aluno a ser um ser pensante, a ser um ser melhor. Que ele haja em comunidade, em sociedade, como um ser que saiba partilhar poder, saiba partilhar conhecimento, pois ninguém é o dono do conhecimento.

Com certa cautela frente à idéia de “transferir” parte da responsabilidade do processo de aprendizagem, antes centrado no professor, para o aluno, um entrevistado (docente de Artes e Educação da Unicamp) declara:

Entendo que, na educação formal, a responsabilidade pelo processo ensino/aprendizagem seja, sempre, do professor/a, principalmente nos primeiros anos de escolarização. Mas, concordo inteiramente com a idéia de que o importante é aprender a aprender, considerando-se, principalmente, a velocidade com que os conhecimentos se tornam ultrapassados e a necessidade de se preparar os alunos para continuarem a aprender sozinhos, pelo resto de suas vidas.

Os docentes da área de Artes também concordam com as propostas de incentivo a *aprender a aprender*, pois consideram, pela

natureza das tarefas ligadas às produções artísticas, ser uma ótima oportunidade de vivência plena, pelo educando, da própria experiência de criar. Os entrevistados entendem ainda que, no processo, seu papel de professor é o de informar e dialogar com o aluno interessado – um diálogo profícuo e respeitoso – no qual podem servir de referência viva enquanto produtores que são de arte.

Segundo um docente de Artes Plásticas da Unicamp, no campo da atuação artística não poderia ser de outra maneira:

A atitude do aluno é fundamental. Só um percurso permite uma avaliação clara, já que não existem padrões assegurando o que seria mais correto. Creio que todo o aprendizado deve ser feito na busca da realização do trabalho artístico. A seqüência dos trabalhos acaba demonstrando a construção de um pensamento visual.

Por outro lado, os comentários acerca dos projetos na linha do *aprender a aprender* da maioria dos docentes da área de Letras, certamente determinados pela natureza dos trabalhos com linguagem, ainda resvalam pelas questões de conteúdo. As sugestões são sempre na direção da horizontalização da relação professor-aluno na transmissão de conteúdo, em lugar de repetir o modo de transmissão vertical centrado no professor, ator principal e detentor do conhecimento no modelo de ensino tradicional. Propostas de revolucionar os padrões de ensino-aprendizagem com alterações nos conceitos de conteúdo, metodologias de ensino e sistemáticas de avaliação ainda são tímidas; não passam de experiências sonhadas e planejadas, mas que dificilmente são concretizadas por causa da camisa de força da organização acadêmica (classes numerosas, salas inadequadas, número reduzido de aulas semanais, calendário semestral encolhido, etc.). Diferentemente das iniciativas pontuais da área de Artes, cujos professores e educandos muitas vezes conseguem transcender a estrutura organizacional acadêmica para produzir arte, os docentes de Letras têm maior dificuldade de introduzir novas práticas pedagógicas ou testar inovações.

Nesta perspectiva, é interessante o comentário sobre a “teoria” do *aprender a aprender* do docente de Letras da PUC de São Paulo:

O foco passa a ser o aluno como centro de seu aprendizado num processo de construção de conhecimento e não de simples receptáculo de informações. A questão principal de reflexão me parece deslocar o professor de seu eixo central como detentor de um saber (ou de saberes) levando-o a horizontalizar mais a relação com o aluno e com o processo de aprendizado. Cada um tem um papel fundamental que deve ser redefinido (...)[Contudo], não basta dizer que concordamos com tal ou tal teoria, mas sim que a instituição possa deixar transparente as mudanças que diz que promove.

Um entrevistado (docente de Letras da PUC-Campinas) atribui ao professor interlocutor do aluno novas competências na direção do *aprender a aprender*: ser um debatedor; um orientador de caminhos e de leituras; despertar no estudante o gosto pelo estudo e pela pesquisa; abrir espaço para reflexão em aula; ser companheiro na busca de novos instrumentos de trabalho e novas técnicas para construção do conhecimento, de modo a aprender, junto com seus alunos, a descobrir novidades. Estas atribuições não eximem o professor da responsabilidade de condução do processo formativo. Seu depoimento a seguir confirma isso:

(...) o professor não pode, com isso, diminuir a sua responsabilidade na condução do processo escolar. Depende dele, ainda, o exemplo de postura a ser seguida na pesquisa, na forma de estudar e na demonstração de que as idéias não estão fechadas, pelo contrário, precisam de continuidade sempre.

Um depoente (docente de Artes da Unicamp) vê na figura do professor o contraponto positivo para reverter o conjunto de debilidades do ensino superior:

O professor é muito importante como referência num momento de mudanças aceleradas e de informação sem sentido,

combinadas, de modo particularmente agudo no Brasil, com as conhecidas debilidades do ensino. O professor é importante não só pela competência, mas por toda a sua postura na instituição de ensino, seu respeito pelo aluno (que significa também fazer críticas severas quando necessário), sua disponibilidade à orientação, subordinando as normas burocráticas aos valores éticos e humanos.

Observa-se que a questão do *aprender a aprender* passa pelo conceito de autonomia que, na atual sociedade brasileira, representa um dado cultural. Ou seja, todo ato de aprendizagem conduz inexoravelmente ao movimento de construção de conhecimento. Contudo, questiona um entrevistado (docente de Artes Plásticas da Faculdade Santa Marcelina), quem tem direito de aprender em nossa sociedade? Isto posto, quem é que tem o direito de produzir conhecimento novo e de valor social para o país? A conclusão áspera e crua a que chega o entrevistado é que os professores não estão preparados para ensinar alunos a *aprender a aprender*, na medida em que também não sabem, ou não querem, aprender, acostumados que estão a um aprendizado tecnicista, mecânico, sem autonomia de reflexão, em suma, sem curiosidade.

Sob uma ótica mais abrangente, um entrevistado (docente de Artes da Universidade Mackenzie) lembra que o *aprender a aprender* não corresponde somente ao aluno, mas atinge também ao professor:

*Ensinar é uma troca, se aprende também ensinando, para tanto é necessário que o professor esteja sensível para isto. O professor deverá ser um facilitador e estar preparado para o que vier de novo, pois as dificuldades de aprendizagem são mais de natureza de ensino e de postura ética, onde o professor deverá mostrar sua visão de mundo e de homem, como também sua bagagem cultural, moral, intelectual e emocional abertamente. **Educação não se faz só e é também educar-se.** É interação, somar e dividir experiências, conhecimento. Um conhecimento liberto*

do poder autoritário transpondo os limites tradicionais, onde haja estudos e especulação em busca de alcançar a verdade além das aparências. Deverá se levar em conta a liberdade de pensamento, de expressão, da dignidade humana, onde o conhecimento possa iluminar o desenvolvimento intelectual, sensível, ético e estético do homem buscando a paz e a justiça na convivência social. Assim estaremos aprendendo a aprender [grifo nosso].

Este depoimento resume mais uma vez as habilidades e atitudes docentes que viabilizam, como desafio, a ocorrência de situações de avivamento do *aprender a aprender* para os estudantes, tanto quanto para os professores. Vale ressaltar que se trata de ocasiões de: troca de conhecimento, interação de sensibilidades, soma e divisão de experiências, liberdade de pensamento e de expressão, vivência da dignidade humana; e de individualizações, tais como, postura ética, iluminação intelectual, busca de paz, sentido estético e justiça na convivência social. Estas não são palavras de efeito ou de enfeite a ilustrarem, como verniz, o difícil desafio pedagógico de consolidar práticas de *aprender a aprender*. São palavras-ações, palavras-atitudes, sinalizadoras, que caracterizam aspectos qualitativos do compromisso pedagógico docente que pressupõe, ao mesmo tempo, competência didática e humildade; o compromisso de transpor os condicionamentos do ensino mecanicista, na tentativa, sempre suscetível, de se obter qualidade na educação superior.

Mesmo considerando a tendência favorável dos entrevistados, nota-se uma certa carência em termos de compreensão tanto da abrangência quanto das implicações das teorias do *aprender a aprender*. Neste sentido, não seria demais lembrar, com Duarte (2001, p.6), o caráter adaptativo dessa pedagogia, na medida em que 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 apenas 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.

Além desses sinalizadores sobre qualidade de no ensino superior, que podem ser associados à atualização da **qualidade de aprendizagem**, os depoimentos dos docentes, de modo geral, deram destaque aos seguintes aspectos: a) qualidade como auto-conhecimento, auto-trabalho; b) qualidade como respeito às singularidades do aluno; c) qualidade como inclusão.

Assim, a qualidade de aprendizagem no âmbito da formação artística pode ser associada à capacidade do educando, em seu percurso de aprendizado, construir uma “atitude artística”, isto é, reconhecer a arte como atividade de “*pensamento visual, suficiente em si mesma, sem buscar justificativas externas, nem sendo necessariamente acompanhada de textos*”.

É interessante notar que a diversidade de pontos críticos indicados pelos entrevistados certamente revela, em seu bojo, um certo retrato da diversidade da graduação nas áreas de Letras e Artes. Razão pela qual, as respostas coincidem na descrição da crise pela qual passa o ensino superior no Brasil.

A partir das análises dos comentários dos professores das Áreas de Letras e Artes, é possível tecermos algumas sugestões conceituais e procedimentos em torno da caracterização de uma situação considerada de *qualidade de aprendizagem*.

Do ponto de vista da profissionalização nas áreas em questão, a *qualidade de aprendizagem* está diretamente associada às demandas do mercado profissional. O modo de atualizar essa formação encontra-se na relação teoria e prática, tornando mais significativo o conteúdo aprendido nas salas de aula.

As *oportunidades* práticas dentro da escola sugerem que as situações de integração teoria e prática são casuais, dependendo de iniciativas pontuais de um ou outro professor, e não fazem parte de um plano sistemático de ensino-aprendizagem.

A *qualidade de aprendizagem* também pode ser atingida se o professor desafia o estudante a relacionar aspectos da teoria estudada a problemas reais, observados na realidade social. A responsabilidade das propostas de problematização é predominantemente do professor, por meio de ações duplamente intensas: entendida **como ritmo** – frequência de situações desafiadoras; e **como profundidade** – abordagem significativa quanto a natureza profissional dos desafios apresentados, quer em Letras quer em Artes. A maioria dos estudantes tem consciência dessa responsabilidade que centra o êxito da produção discente – a denominada *qualidade de aprendizagem* – na ação prévia, organizada e motivadora do docente. O aluno sabe que terá de estudar, mas é no professor que deposita a confiança de orientá-lo; um professor que deve instigá-lo a produzir um saber próprio, demonstrando assim o compromisso de ambos com a realidade social e com ética da profissão.

Do ponto de vista do relacionamento integrado docente-discente, *qualidade de aprendizagem* é um efeito decorrente da corresponsabilidade ética e do clima de amizade instaurado entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Diante da dificuldade do docente em conhecer todas as informações atualizadas do campo profissional e, em conseqüência, ganhar a confiança do aluno, conforme o novo paradigma educacional (em que este é convidado a *aprender a aprender*), há necessidade, por parte do professor, de uma visão mais crítica e contextualizada dos saberes que ministra, e, da parte do aluno, de um incentivo à autonomia na construção do próprio conhecimento.

Segundo Demo (2000, p.20-1):

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar.

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 pautado por uma estratégia 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).

É mister uma atenção a esta crise anunciada sob o risco de vir a universidade a se transmutar na “universidade operacional”, denunciada por 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.

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, com homens e mulheres mais felizes. As mudanças parece ocorrerem apenas na superfície do tecido social, dando a ilusão de que se muda para continuar sempre o mesmo.

Referências

- ABRAMOWICZ, M. **Avaliação da aprendizagem**: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna vêem o processo – em busca de um caminho. São Paulo. 1990. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 4ªed., São Paulo: Hucitec, 1988.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BRUNER, Jerome S. **O processo de educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

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

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 5ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2000.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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].

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

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

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2ª ed., São Paulo: Peirópolis, 2000.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, março de 1990.

