

A QUALIDADE DE APRENDIZAGEM E A PRODUÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

THE QUALITY OF LEARNING AND THE LEARNING PRODUCTION IN THE COURSES OF THE APPLIED SOCIAL SCIENCES AND HUMAN SCIENCES

João Baptista de ALMEIDA JUNIOR¹

RESUMO

Este artigo é resultado de um subprojeto da Pesquisa Coletiva sobre a questão da qualidade no Ensino Superior nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Ele faz um recorte específico sobre a possibilidade da qualidade na perspectiva da aprendizagem discente e nas propostas de aprender a aprender. Cerca de 20 professores de várias IES do país, entrevistados por correio eletrônico, foram instigados a pensar sobre a questão da qualidade de aprendizagem e sobre outros fatores condicionantes de ocorrência: preparo do aluno ingressante, perfil desejado do formando e condições críticas dos cursos das áreas referidas. O material foi considerado à luz da Análise do Discurso e revelou indicadores de uma participação corresponsável do aluno na construção da qualidade esperada.

Palavras-chave: Ensino Superior, Qualidade de Aprendizagem, Aprender a Aprender, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas.

ABSTRACT

This article is the result of the Team Research sub-project about the quality theme in the Higher Education of Human Sciences and Applied Social Sciences areas. The study is focused on the possibility of the quality eventuality in the students learning process and in the learning to learn proposals. 20 teachers from several country IES were interviewed through email and invited to think about the learning quality theme and other conditioning factors: the enrolling student preparation, the desired graduating student profile, and critical conditions of the above mentioned areas.

Key Words: Higher Education, Learning Quality, Learning to Learn, Human Sciences, Applied Social Sciences.

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

Introdução

Este artigo reporta-se a uma etapa da Pesquisa Coletiva, levada a efeito de 1998 a 2003 pelo grupo de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, em que cada pesquisador vem abordando um aspecto relevante, enquanto sub-categoria, da questão da qualidade de ensino superior na sociedade contemporânea².

O Projeto de Pesquisa Coletiva, intitulado “*A questão da qualidade do ensino superior em uma sociedade em processo de mudança acelerada: significados, revisão crítica e propostas para seu desenvolvimento*”, tem procurado promover uma observação panorâmica, feito varredura, da situação do ensino e aprendizagem nos diversos campos de conhecimento acadêmico, para identificar alterações nas práticas pedagógicas, aí refletidas, decorrentes das mudanças sociais ocorridas em ritmo acelerado nas últimas décadas.

Em 2002, a atenção do grupo de pesquisadores esteve voltada para os cursos das Áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Tomando a PUC-Campinas como instituição referencial e não como objeto de estudo, procurou-se avaliar e dimensionar as transformações nos cursos de Administração, Biblioteconomia, Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais, Filosofia, História, Jornalismo, Direito, Geografia, Teologia e Ciências Religiosas, na esperança de se encontrar indicadores que qualifiquem o ensino superior.

Qualidade, na perspectiva geral da pesquisa, tem sido o termo-resumo para designar uma educação superior não somente ocupada com a construção do conhecimento e com a formação de profissionais competentes, mas, sobretudo, preocupada eticamente com a formação do homem, enquanto cidadão, que vai agir na sociedade. Segundo Pedro Demo (2000, p. 16): “*não há como chegar à qualidade em educação,*

bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo”.

Contudo, quando se trata de descrever qualitativamente a educação superior, há uma tendência de se focalizar as ações de ensino na esfera exclusiva de atuação do professor: postura em aula, metodologias de ensino, técnicas didáticas, sistemáticas de avaliação, uso de recursos audiovisuais e equipamentos técnicos, aplicação de informática, etc.

A prevalência do papel do professor como “luz” no processo de ensino e aprendizagem acentua, na prática, o paradigma *empirista-apriorista* (BECKER, 1993, p.331), no qual somente ao professor cabe decidir o que deve transmitir a um aluno “*tabula rasa*”, a quem compete assimilar e compreender o que foi transmitido para fazer acontecer sua aprendizagem. Neste modelo, a responsabilidade pela organização das ações pedagógicas recai exclusivamente sobre o professor.

Entretanto, fixar a responsabilidade da organização do trabalho pedagógico no docente – por melhores condições institucionais que encontre – não é sinônimo de aprendizagem, ainda mais com qualidade. A responsabilidade docente com a qualidade de ensino não é garantia de qualidade de aprendizagem.

Algumas questões derivadas desse impasse podem sugerir uma modificação nos rumos da pesquisa. A cada vez que ocorre aprendizagem, isto é, toda vez que algum aluno aprende, pode-se admitir que houve qualidade no processo? Basta haver uma resposta do aluno na direção de uma competência adquirida ou um conhecimento construído, para asseverar que houve qualidade de aprendizagem? Como se caracteriza uma situação em que ocorre aprendizagem com qualidade? Por quais meios podemos garantir essa qualidade na formação profissional? Que fatores interferem, condicionam,

⁽²⁾ Parte deste trabalho foi apresentado no 26º Congresso da ANPED, em Poços de Caldas, outubro de 2003, em co-autoria com o professor Dr. Newton Cesar Balzan.

concorrem para uma aprendizagem considerada de qualidade?

Para tentar responder algumas dessas questões buscamos investigar a questão da qualidade centrada de modo mais específico no campo da aprendizagem. Interessa-nos explicitar aqui as relações possíveis entre a ação de ensino, por conta do professor, e a ação de aprendizagem, por conta do aluno, de modo a predicar o processo como sendo de qualidade.

Isto porque a idéia corrente da indissociabilidade ensino e aprendizagem baseia-se mais no senso comum acadêmico do que em fatos constatados no dia a dia da sala de aula. Algo parece insinuar que, de modo substancial, mesmo sendo atividades estreitamente interligadas, ensino e aprendizagem guardam entre si diferenças de natureza. Deste modo, para desenvolvermos a questão da qualidade de aprendizagem em contrapartida a um ensino superior de excelência, buscaremos nas respostas dos entrevistados circunscrever as condições de uma aprendizagem com qualidade, identificando os fatores que assim a caracterizam.

Mais do que investigar do ponto de vista conceitual como o termo qualidade impregna o termo aprendizagem, tornando esta verdadeiramente uma ação qualitativa, interessa-nos constatar nas falas dos entrevistados como a categoria “de qualidade” abriga substancialmente práticas educativas de excelência, por parte do professor, do aluno ou de ambos.

1. Procedimentos metodológicos

O material empírico trabalhado para este artigo é derivado da análise de **entrevistas** realizadas junto a 20 professores e pesquisadores dos cursos citados das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, com atuação junto a Instituições de Ensino Superior do país, inclusive da PUC-Campinas. 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 do Brasil. Sistematizamos as respostas de quatro itens que se relacionam direta ou indiretamente com a questão da qualidade no âmbito da aprendizagem:

a) *as qualidades básicas que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no curso ou área;*

b) *o potencial do aluno ingressante na universidade, frente às exigências de qualidade do curso e da área;*

c) *apreciações sobre propostas que enfatizam o aprender a aprender e que compartilham a responsabilidade do processo de aprendizagem entre o professor e o aluno;*

d) *pontos críticos do curso e preparo docente na obtenção de qualidade.*

Os **resultados** foram transcritos e submetidos a uma série de leituras e releituras, sendo sistematizados em categorias correlatas.

Na direção da validação do caráter discursivo do instrumento de pesquisa, apoiamo-nos em 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? De quem são as 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 dos professores entrevistados.

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 (*idem*, 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*” (ALMEIDA JÚNIOR e BALZAN, 2003).

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, mas viáveis 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 num 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 ideal, a qual se concretiza nas condições reais 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.

2. Sistematização dos dados

2.1. Qualidades do perfil do profissional a ser formado

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 aspectos, 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.

Por sua vez, esses aspectos foram agrupados em três esferas de ação mais amplas: a cognitiva, a política e a ética.

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, no desenvolvimento de uma sólida consciência política, compreende-se 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" (Educação e Filosofia)³.

Um entrevistado da área de Ciências Sociais Aplicadas (Educação) hierarquizou as qualidades ético-políticas dando-lhes prioridade sobre as técnico-científicas, enquanto outro, apoiando-se em Morin, faz 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"* (Sociologia).

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 *"desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, por articular e unificar a significação de sua atuação profissional e de sua própria existência"* (Entrevistado, Educação).

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

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 (Entrevistado, Sociologia). 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 investigadas na pesquisa. 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 uma capacitação formal de profissionais diplomados, mas desqualificados, etc.

2.2. Potencial do aluno frente aos desafios de qualidade no curso

As respostas fornecidas ao segundo item – *o suposto despreparo do estudante*

³ Todos os docentes participaram da entrevista via correio eletrônico, exceto um que a concedeu gravada presencialmente. Optamos por identificá-los, neste trabalho, apenas pelo campo de conhecimento em que atuam.

frente às exigências de qualidade no curso e área – foram sistematizadas em dois grupos: *escolaridade anterior à universidade*; e *desafios visando a busca de alternativas para o ensino superior*.

Quanto ao primeiro, 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” (Entrevistado, História e Geografia).

“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” (Entrevistado, Direito).

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 desnivelamentos. 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...”* (Letras).

De modo sucinto, porém mais radical e seguindo a mesma linha de raciocínio do

entrevistado anterior, outro 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”* (Educação e Filosofia).

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 da área de 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...”* (Entrevistado, Educação e Filosofia).

Em relação ao aspecto *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 (Entrevistado, Filosofia).

Outro entrevistado encara como um desafio: *vejo como questão de grande responsabilidade e desafio para nós mesmos, professores, coordenadores, administradores da Universidade. Se estivermos 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* (Entrevistado, Educação).

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”* (Entrevistado, Geografia).

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 conseqüência 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” (Entrevistado, Educação e Filosofia).

2.3. O aprender a aprender como processo de qualificação

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 (ALMEIDA JUNIOR e BALZAN, 2003).

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”(Educação).

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”* (Filosofia).

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”* (Entrevistado, Sociologia).

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.

2.4. Pontos críticos do curso e preparo docente na obtenção de qualidade

No que se refere a identificação de pontos críticos em Instituições de Ensino Superior que desafiam a melhoria da qualidade dos cursos analisados, destacamos as seguintes respostas dos entrevistados.

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”* (Entrevistado, Filosofia).

Outro entrevistado 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”* (Entrevistado, Direito).

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”(Entrevistado, Educação).

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”* (Entrevistado, Educação e Filosofia).

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”.

A diversidade de pontos críticos indicados pelos entrevistados certamente revela e 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, crise que compromete diretamente a ocorrência de situações de qualidade de ensino e conseqüentemente de aprendizagem.

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 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).

Considerações finais

Quanto à questão da qualidade no ensino superior o que temos a considerar é que continua

sendo um fator determinante relacionado às **metas** a serem atingidas pelos sujeitos envolvidos nas atividades educativas e às **condições necessárias** para que o desenvolvimento dessas atividades se desenrole de modo profícuo. No primeiro caso, a qualidade apresenta-se como um horizonte, um norte, um marco para o qual se direciona toda IES que se esforça por elevar continuamente o grau de excelência da ação pedagógica. Trata-se de aperfeiçoar o espaço universitário no esforço de se obter, dia a dia, níveis mais elevados de qualificação do trabalho pedagógico.

A essa evolução da educação superior, que imprime à qualidade uma dimensão utópica em decorrência mesmo das etapas que percorre, acrescenta-se uma outra dimensão complementar: a qualidade como uma condição de ocorrência permanente (no tempo presente, e não apenas aguardada no amanhã), estendida a todas as instâncias da universidade, para que os movimentos de ensino e aprendizagem sejam realizados vencendo os desafios, com menos sobressaltos técnicos e, eticamente, mais produtivo do ponto de vista humano.

Neste recorte parcial da pesquisa, esquadrimos as relações entre ensino e aprendizagem na ótica dos entrevistados, partindo do pressuposto facilmente verificável de que a organização dos modos de ensino é diferente da organização dos modos de aprendizagem. O que há em comum entre as duas formas de organização é a logística epistemológica suscitada inicialmente pelo professor, devendo ser livremente correspondida pelo grupo de alunos. Dessa co-responsabilidade pactuada entre professor e classe instaura-se uma ordem epistemológica que contribui para o êxito do processo de ensinagem, reportando-nos a um termo de Anastasiou (1998), quando se diz então que houve aprendizagem com qualidade.

Assim, expressa na dinâmica intrínseca da ação educativa, influenciada pela força dos agentes educacionais diretos – docentes e discentes – a **qualidade**, no caso da educação, apresenta-se não como modo de adjetivação da educação ou

slogan a ser fixado nas metas do Projeto Pedagógico da Instituição.

É mister uma dose razoável de co-responsabilidade do aluno, parceiro do múnus pedagógico, que deverá estar motivado e envolvido com as ações correlatas de sua formação. Não motivação externa a título de resposta à sedução criada pelo professor, mas interessado pessoalmente na construção do próprio saber quando confrontado com a ação de aprender, segundo o paradigma *interacionista-constructivista* (BECKER, 1993).

A qualidade deve ser o moto próprio do fazer pedagógico. Se não existe esse móvel para o aperfeiçoamento, para a melhoria das relações, para o crescimento humano, em suma, para a formação humana, não se trata de educação. É preciso denominar de outro modo: imposição, instrução, treinamento, doutrinação, massificação, alienação...

Portanto, fazem parte da organização epistemológica em direção ao estado de qualidade de aprendizagem as seguintes demandas docentes:

a) desafiar a capacidade lógica – a racionalidade – dos alunos (dimensão lógica);

b) despertar, no aluno, o interesse, a motivação, a alegria, o desejo de estudar determinado assunto (dimensão psicológica);

c) decorrente dessa motivação, suscitar no aluno uma disciplina, uma disposição, ou seja, auxiliá-lo a se apresentar em posição de ação para construir um conhecimento e desenvolver habilidades próprias (dimensão técnica);

d) convocar o aluno a explicitar uma visão de mundo crítica e criativa, com o endereçamento social para o conhecimento que adquire, visando uma sociedade mais justa e igualitária em direitos e distribuição de renda (dimensão ético-política).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR, João B. e BALZAN, Newton C. O ensino superior nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas: indicadores de qualidade em questão. In CD Rom (ISBN 8586 3920-9X), **Anais do 26º Congresso da Anped** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, MG, 2003.

ANASTASIOU, Léa G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: Editora Ibpex, 1998.

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

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

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

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

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

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

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