

Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior¹

Newton Cesar Balzan²

Introdução

"A indiferença ou o descontentamento dos estudantes jamais está desprovidos de significação, por mais infundados que possam parecer ao professor. Ninguém melhor que o próprio estudante pode explicar seu entusiasmo ou suas dificuldades" (Kourganoff, 1990:260).

"Os sistemas tradicionais de educação que herdamos têm falhado na criação de 'sociedades de aprendizagem' nas quais todos estejam motivados e capacitados a praticar a aprendizagem ao longo de suas próprias vidas". (Report of the Rome Lifelong Learning Conference, Rome, 1994).

(...) "se as Universidades aspiram corrigir os erros e injustiças da sociedade, elas devem começar por procurar caminhos que ajudem seus estudantes a pensarem em profundidade e compreenderem, de fato, esses problemas". (Bock, 1982:116)

"O professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão". (American Council on Education:1950; Apud Wise, 1967:)

As afirmações acima refletem não somente preocupação com a questão da qualidade do ensino superior, como evidenciam tratar-se de um fenômeno que ultrapassa as fronteiras dos Estados, adquirindo um nível de abrangência mundial e características extremamente complexas, dadas as realidades vigentes em países situados em diferentes níveis de desenvolvimento sócio-econômico e multiplicidades de culturas construídas ao longo da história.

1. Trabalho apresentado no 9º Congresso Mundial de Educação Comparada - Sidney, Austrália, julho de 1996 (com apoio do CNPq).

2. Professor titular da Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e professor colaborador da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil.



Artigos

Assim, a crise pela qual passam os sistemas educacionais insere-se num fenômeno mais amplo, isto é, a crise da própria cultura ocidental neste final de século, quando os termos *globalização, modernidade e pós-modernidade* se tornaram uso frequente. Em se tratando da Educação, a questão da qualidade do ensino tem-se destacado dentre as demais, sendo objeto de referências constantes, não apenas por parte de professores e estudantes, também como da imprensa, população em geral e até da classe política.

O presente trabalho tem, como objeto de estudo, a Didática - termo utilizado neste texto como sinônimo de Metodologia do Ensino³ - e sua possível contribuição para o desenvolvimento da qualidade do ensino superior. Descartando a idéia de que a Didática, por si só, poderia mudar substancialmente o nível de qualidade ora observado nas Instituições de Ensino, tenho, como pressuposto, o fato de que ela tem contribuição *possível* a dar neste sentido. O fato de essa contribuição estar condicionada a uma série de fatores que a extrapolam leva-me a expressar termos de *alcance e limites* em lugar de *certezas dogmáticas*.

Uma grande transformação vem-se registrando no ensino superior, em nível mundial, nos anos recentes. Sua forte expansão, em termos quantitativos, mais marcante em países altamente industrializados, mas também presente nos países em desenvolvimento, gera problemas novos⁴ diante dos quais nos sentimos despreparados como educadores: uma modalidade "... que tradicionalmente se caracterizou por ser um ensino de elite, vem-se transformando em ritmo acelerado num ensino de massa. Este fato, indiscutivelmente uma conquista, coloca-nos diante de problemas que se caracterizam como autênticos desafios: como conciliar um ensino de massa com um ensino de excelência? (...) "Do ponto de vista didático, o

problema se coloca na busca de um tipo de organização de situações de ensino-aprendizagem capaz de manter e mesmo melhorar os níveis de eficiência do ensino e, ao mesmo tempo, oferecê-lo a um grande número de alunos" (Candau, s/d.:02).

A situação aparece em toda sua complexidade quando se tem presente o fato de as recentes mudanças registradas na economia mundial terem levado a um forte crescimento no intercâmbio de estudantes de diferentes países. Segundo Woodhall (1981), o número de estudantes inscritos no ensino superior em países estrangeiros ao redor do mundo quadruplicou entre 1960 e 1980, passando de 240 000 para aproximadamente 1 milhão, concentrando-se, principalmente, em cinco países: Estados Unidos, Canadá, França, Alemanha e Reino Unido.

Quantidade e qualidade são frequentemente vistas de modo dicotômico e não como pólos mutuamente inclusivos de um mesmo fenômeno por parte dos educadores, gerando insatisfações de ambos os lados: professores, desestimulados a trabalhar junto a estudantes que lhes pareçam desinteressados e, cada vez mais, desqualificados para a aprendizagem dos conteúdos propostos; estudantes, que consideram o ensino ministrado de baixa qualidade e fora da realidade.

A grande rapidez de acumulação de conhecimentos na sociedade contemporânea exige novos parâmetros para se definir a aprendizagem dos alunos, não mais em termos exclusivos de conteúdos curriculares, mas, acima de tudo, *aprendizagens de metodologias das diferentes áreas de conhecimentos*, propiciando-se condições para que o estudante seja capaz de realizar a própria aprendizagem ao longo da vida. Ou, como bem sintetiza Sir Christopher Ball na Palestra de Abertura da 3ª Conferência de Oxford sobre Educação - The Third Oxford Conference on Education (1995:2): "Diante de tantos desa-

3. Veja-se, a propósito de conceituações sobre ambos os termos: de Luís Carlos de Freitas, Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática", in *Educação e Sociedade* (27), São Paulo, Cortez Ed., 1982; de Maria Rita N.S. Oliveira, A reconstrução da didática-elementos teórico-metodológicos. Campinas, Papirus, 1992.

4. Constituem exemplos significativos os estudos desenvolvidos na Austrália, por Beed e outros (1977) e por Miller (1980); na Suécia, por Lane e outros (1981); nos Estados Unidos: na Universidade de Kentucky (Laverenz, 1979), no Central Connecticut State College (1982); no Brasil, por Forachi (1977).

fios, os velhos currículos não mais se sustentam. Além de suas características paroquiais, falham pela incapacidade de preparar a população para o mundo moderno"... (...)... "a primeira exigência para um currículo moderno é aprender como aprender".

De fato, encontramos-nos frente a desafios para os quais urge obter respostas adequadas num espaço de tempo tão curto quanto possível: como evitar que o estereótipo de Universidade que os calouros terão construído durante os anos de adolescência venha a ruir tão precocemente? (Archângelo, Balzan e Paoli, 1993). Como fazer do ensino de graduação um período de construção de conhecimentos, de modo a propiciar condições para que as atividades didáticas sejam gratificantes ao docente e permitam uma atribuição de sentido à aprendizagem por parte do corpo discente? (Geraldini, 1992). Como deixar de fazer do ensino de graduação um processo marcadamente informativo, sob a alegação de que formação acadêmico-científica se faz em nível de pós-graduação? (Paoli, 1985). Como trabalhar de forma tal que um maior número de professores possa situar-se no paradigma denominado por Pimentel (1992) "pós-moderno" e caracterize-se por um compromisso radical por parte do docente em relação ao próprio trabalho, contextualizado historicamente e desenvolvido de forma a trabalhar nos limites na interdisciplinaridade? Como alcançar esse compromisso radical, quando o próprio clima da pós-modernidade tem, em suas marcas, "a história substituída pelo efêmero, pela imagem do instante, pelo lugar fugidio" (onde) "tudo se dissolve no momento presente, imediatamente superado pela outra imagem, colagem, bricolagem, montagem, mensagem" (ocorrendo) "a substituição da experiência pela aparência, do fato pelo simulacro, do real pelo virtual, da palavra pela imagem? (Ianni, 1995:170 - 172).

A importância dessas interrogações fica evidente se partirmos do pressuposto segundo o qual as Instituições de Ensino Superior podem tornar-se um microcosmo de uma sociedade racional, um alerta para a sociedade sobre o que ela própria deveria ser (Barnett, 1995:121). No entanto tal possibilidade está condicionada a fatores extremamente comple-

xos, pois, a partir do momento em que "se acelerou o processo de globalização do mundo, modificaram-se as noções de espaço e tempo. A crescente agilização das comunicações, mercados, fluxos de capitais e tecnologias, intercâmbios de idéias e imagens modifica os parâmetros herdados sobre a realidade social, o modo de ser das coisas, o andamento do devir. As fronteiras parecem dissolver-se. As nações integram-se e desintegram-se. Algumas transformações sociais, em escalas nacional e mundial, fazem ressurgir fatos antes esquecidos, anacrônicos. Simultaneamente, revelam-se outras realidades, abrem-se outros horizontes. É como se a história e a geografia, que pareciam estabilizadas, voltassem a mover-se espetacularmente, além das previsões e ilusões (Ianni, 1995:167).

Em se tratando de procedimentos didáticos, vemos-nos oscilando entre as mais tradicionais formas de ensino - professor falando para uma classe que anota o que ele diz - e propostas tão avançadas que soam como pós-modernas - aprendizagem por simulações com uso da informática - ambas com resultados precários. Confunde-se modernidade com novidade. Excelentes professores que recorrem a métodos tradicionais de ensino passam a sentir-se desorientados e aqueles que se utilizam da mais avançada tecnologia raramente se perguntam sobre o porquê, para quê e para quem estão ensinando.

A situação do ensino se mostra, em toda sua complexidade, quando se considera que, além do fato de a educação normalmente vir a reboque dos avanços científicos, tecnológicos e sociais, não há ainda consenso, entre os próprios cientistas sociais, a respeito dos conceitos de globalização e pós-modernidade. Assim, estudam-se "Teorias da Modernização" (Ianni, 1995) e não simplesmente "A Teoria da Modernização". As discussões em torno dos conceitos de Modernidade e Pós-Modernidade, bem como suas periodicidades, continuam sucedendo. Se há um certo consenso em torno das características das sociedades pós-modernas - "ambiente (...)" povoado pela cibernética, a robótica industrial, a medicina nuclear, a tecnologia de alimentos, o trânsito computadorizado, junto com o walk-man, o vídeo-game, o vídeo-

cassete, o vídeodata, a TV a cabo e os computadores domésticos" (Santos, 1995:26-27), por outro lado, prevalecem as incertezas quanto ao início da Pós-Modernidade - a partir do momento em que tem lugar, na Itália, um movimento de rebelião contra o internacionalismo na arquitetura ou, dois anos antes, em 1953, com a descoberta do DNA ou, pouco mais tarde, a partir do desenho do chip e lançamento do primeiro Sputnik? (Santos, 1995). As projeções sobre o que nos legará a Pós-Modernidade, são, também, bastante divergentes, abrangendo desde previsões bastante otimistas, como as apresentadas por Naisbitt (1994) - "Somos todos guardiões de nossos irmãos", "Um consenso está emergindo sobre as questões ambientais globais", "Áreas de tensão globais aumentam o debate sobre os direitos humanos" etc.- a considerações carregadas de pessimismo, como as formuladas por Derrida (1993) sobre uma "Nova Ordem", segundo ele, "fundamentada no desemprego, na exclusão, na rejeição dos exilados e dos imigrantes, da guerra econômica entre nações, nas disputas entre etnias, na dívida externa".

Se não há necessariamente sincronicidade entre aquilo que ocorre num determinado segmento cultural - ciência ou arte, por exemplo - e demais segmentos, em relação à educação, sincronicidade só dificilmente ocorre. Em todo o mundo, ela normalmente vem a reboque dos avanços que ocorrem nas demais áreas, mesmo nas ciências humanas em geral e nas ciências sociais aplicadas. Nos raros casos em que a educação se pôs a par com as mudanças sociais e raríssimos casos em que se antecipou, ousando contribuir para a construção do futuro através de projetos inovadores, foi acusada de estar subvertendo a ordem pública, sendo desmantelada. Por isso é preferível ter-se presente a dialética do novo e velho, vistos como pólos mutuamente inclusivos na cultura, em geral e educação, de modo especial.

Num mesmo país - o Brasil, por exemplo - em 1996, são encontrados grupos populacionais - não indígenas - que vivem - em cavernas e aglomerados humanos, cujo estilo de vida se identifica claramente com aqueles vigentes nos Estados Unidos, Japão e Europa Ocidental. Numa mesma grande metrópole - New York

ou São Paulo - bolsões de pobreza, que lembram o quarto ou "quinto mundo", coexistem junto a núcleos onde traços da pós-modernidade podem ser facilmente identificados. Pequenas cidades do interior de São Paulo, nas quais o analfabetismo deixou de existir e cidades do interior da Amazônia, onde aqueles que não sabem ler e escrever correspondem a quase 90% da população, pertencem a um mesmo país.

Pergunta-se, então, se o *tradicional* deve ser descartado, a priori, se o *moderno* satisfaz as esperanças nele depositadas e que se espera do *pós-moderno*. O presente trabalho tem, como objetivo, trazer alguma contribuição para o esclarecimento destas questões, assim como apontar para possíveis alternativas visando à alteração do panorama ora vigente no ensino superior. Para isto, recorro a resultados de Projetos de Pesquisa que venho desenvolvendo desde 1980, tendo o estudante, concluinte de cursos de graduação, como meu principal interlocutor. Recorro, também, a dados de pesquisas desenvolvidas por alunos de doutorado sob minha orientação e estabeleço relações com os achados de outros pesquisadores do Brasil e Exterior.

Ao desenvolver o presente trabalho, parto dos seguintes pressupostos:

(i) Da Metodologia de Ensino contribuir positivamente para o desenvolvimento da qualidade de ensino ora vigente. Seu poder é, no entanto, bastante limitado. Negar sua possibilidade de contribuição constitui erro tão grave quanto afirmar que, por si só, ela poderá alterar o panorama com o qual ora nos defrontamos no processo educacional.

(ii) Os recursos que a Metodologia de Ensino põe à disposição dos educadores serão tão mais eficientes quanto mais seus usuários tiverem presente o contexto sócio-cultural em que atuam. Este contexto inclui desde a rede de relações que se estabelece entre indivíduos e grupos de diferentes origens sócio-econômico-culturais, dotados de expectativas nem sempre convergentes, até as relações entre Instituições de Ensino e Sociedade. Num momento em que o mundo tende para a Globalização, é evidente que não basta aos educadores conhecer o meio mais próximo em que atuam — a chamada Comunidade, por exemplo — sendo necessária

uma conscientização sobre as tendências e contradições que se observam em nível internacional e, forçosamente, situam-nos diante de novos e, cada vez mais, numerosos desafios.

(iii) Os achados que constam deste estudo embora tendam a coincidir com aquilo que vem sendo registrado por pesquisadores de diferentes países, serão tão mais significativos, quanto mais forem objetos de reflexão, tendo como referência as especificidades dos diferentes países, de diferentes regiões de uma mesma nação e, inclusive, das enormes diferenças que caracterizam as atuais grande metrópoles. A título de exemplos, tomemos alguns casos: dois países inseridos no chamado Terceiro Mundo, Brasil e Índia; dois países ocidentais situados em diferentes hemisférios, como Canadá e Brasil, países que fazem parte da União Européia, como Holanda e Portugal; dois pequenos países do hemisfério Sul, como Nova Zelândia e Uruguai; dois países europeus, um ao Norte e outro ao Sul, como Suécia e Grécia ou, ainda, duas regiões de uma mesma nação - o Norte e o Sul da Itália. Lembremo-nos, ainda, das "Ilhas de Excelência", ao lado dos "Bolsões de Pobreza" de Megalópoles, como Nova Iorque e São Paulo.

Referencial metodológico

O principal sujeito da pesquisa é o estudante em fase de conclusão de cursos: 1254 estudantes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP- (Balzan, 1980 e 1986; Balzan, Meneghel e Jakubowski, 1993) e 2172 estudantes da Pontifícia Universidade Católica de Campinas -PUCCAMP- (Camargo, Castanho e Balzan, 1994). Partiu-se do pressuposto básico segundo o qual esse aluno, tendo passado um tempo relativamente longo na Universidade, terá acumulado um conjunto de experiências e vivências que permite situá-lo como um interlocutor válido. Entende-se, como Barnett (1994:4), "o ensino universitário como uma experiência cultural para os estudantes" (Namely, higher education, a s a cultural experien-

ce for the students". Sob esse aspecto o estudo, guarda semelhanças com outros, desenvolvidos no Brasil e exterior. A título de exemplos: os estudos desenvolvidos na Austrália por Beed e outros (1977) e Miller (1980); na Suécia, Lane e outros (1981); nos Estados Unidos: na Universidade de Kentucky (Leverenz, 1981), no "Central Connecticut State College (1981), na Northern Illinois University (Spikes, 1976) e Universidade da Flórida (1982); no Brasil, Foracchi (1977).

Comparações com outros estudos, nos quais foram utilizados idênticos procedimentos metodológicos, têm contribuído para validar os resultados alcançados. Convém destacar, a propósito, pesquisa desenvolvida por Pagotto (1995) tomando como sujeitos 229 concluintes da Universidade Estadual Paulista - UNESP- e resultados preliminares de estudo em desenvolvimento junto a Egressos da UNICAMP⁵ no período 1968-1991 (Balzan, 1995). No presente trabalho, são feitas referências a ambos os estudos e extratos de apreciações feitas pelos sujeitos pesquisados são reproduzidos.

O estudo priorizou o questionário como instrumento de coleta de dados, cuja aplicação se deu no último bimestre de cada um dos seguintes anos letivos: 1980, 1986 1990 e 1992. Foi elaborado de forma a cobrir os seguintes tópicos: dados pessoais; expectativas imediatas e a longo prazo em relação à profissão e estudos; estudo: tempo dedicado, condições para sua realização e domínio de habilidades; percepção sobre a qualidade de ensino; relações estudante- Universidade.

Para se estudar aquilo que o estudante diz ao fazer suas apreciações sobre o ensino e a Universidade - respostas discursivas - recorreu-se a dois tipos de procedimentos:

1º) As respostas dadas pelos alunos a um dado item do questionário foram objeto de leituras por duas pessoas (auxiliares de pesquisa) que as classificam, em função dos sentidos favorável ou desfavorável nelas contidos em: a) Positivas e predominantemente positivas; b) Negativas e predominantemente negativas: c)

5. Convém destacar, a propósito, pesquisa desenvolvida por Pagotto (1995) que tomou como sujeitos 229 concluintes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e resultados de estudo desenvolvidos junto a egressos da UNICAMP, no período 1968-1991. (Balzan, 1995).

Positivas e/ou negativas com ressalvas; d) Difusas; f) Outras.

Nos casos em que as classificações feitas pelos dois leitores não apresentassem concordância, um terceiro elemento se manifestaria a respeito, discutindo-se, a seguir, os resultados das três apreciações.

Os resultados, transcritos em matrizes — uma para cada item/curso especialmente elaboradas para este fim — foram tabulados e, a seguir, expressos em termos percentuais através de gráficos. A análise realizada, a seguir, foi feita tomando-se como referência cada dentro dos curso isoladamente, cursos que compõem uma dada área do conhecimento e a Universidade como um todo.

Justifica-se esse tipo de tratamento, que se aproxima de alguns pressupostos enunciados por Bardin (1977) e Krippendorff (1980), tendo em vista as expectativas dos principais usuários dos resultados do estudo, isto é, docentes da Universidade, que, freqüentemente perguntam sobre “o grau de intensidade” em que um determinado fenômeno ocorre num dado curso ou Universidade, como um todo.

2º) A Análise de Discurso, conforme é conceituada por Pécheux (1975), Maingueneau (1976), cuja fundamentação teórica inclui obrigatoriamente “a relação do discurso com a história da formação social e o sujeito dito da enunciação” (Orlandi, 1986:112). Foram feitas sucessivas leituras das respostas aos itens do questionário, destacando-se períodos que apontavam marcas nos discursos dos concluintes. Repetidas, essas marcas carregam “unidades de significado, discriminações espontaneamente percebidas” (Orlandi, 1986), que possibilitam aos pesquisadores depreenderem alguns dos elementos envolvidos no processo de funcionamento da Instituição de Ensino Superior em questão.

Os “recortes” obtidos foram organizados de forma a facilitar um processo sistemático de buscas de unidades de significados relevantes aos objetivos da pesquisa. Surgiram, assim, *agrupamentos*, isto é, categorias de respostas que fornecem estrutura a cada item do questionário.

Um processo de “leituras e releituras, correção de vieses e busca dos focos essenciais na construção de estruturas específicas condu-

ziram à construção de categorias mais amplas surgidas quando da procura de convergências e divergências” (Balzan, Meneghel e Jakubowski, 1993: 27). Assim, *Ciclo Básico, Iniciação Científica, Professor e outros temas não definidos previamente, e por isso, não relacionados como categorias prévias de análise, passaram a constituir núcleos temáticos de importância fundamental para o Projeto como um todo.*

A síntese inicial se amplia e ganha novos significados em relação ao aluno pesquisado, visto não mais “apenas” como o concluinte de graduação de uma determinada Instituição, mas como sujeito historicamente situado, jovem que, ao se formar num Curso Superior, vê-se às voltas com problemas de mercado de trabalho ou de carreira acadêmica. Em termos, um sujeito contextualizado historicamente.

No desenvolvimento do estudo, contemplaram-se, portanto, dois tipos de abordagens, — quantitativas e qualitativas — consideradas, como não mutuamente excludentes por uma série de autores que vêm dedicando-se às pesquisas educacionais: Barbosa (1986), Luna (1989), Schultz (1982), Erickson (1986) dentre outros.

Os tópicos que vêm a seguir tomam como ponto de partida, *extratos de discursos* dos estudantes já relacionados anteriormente. Ao selecioná-los, não se privilegiaram os mais marcadamente favoráveis ou desfavoráveis a um determinado item do ensino superior. Os extratos apresentados constituem, isto sim, uma amostra aproximada das *tendências observadas*, “para cima e para baixo”, isto é, positivas e negativas do conjunto das apreciações feitas pelos estudantes. Após cada enunciado, vêm, entre parênteses, os nomes dos Cursos que os pesquisados estavam concluindo.

Ensino tradicional - um processo descartável?

“Aspecto muito negativo no meu Curso? Ensino muito calçado no sistema: professor na lousa, aluno sentado, apenas ouvindo” (Química)

“Não critico os professores quanto a sua capacidade e os seus conhecimentos, pois muitos são bastante inteligentes,

mas quanto a forma de transmiti-los" (Estatística)

"Gosto particularmente de aulas expositivas, complementadas por leituras de textos. Gosto da aula em que o professor domine bem um assunto e discorra sobre ele com paixão, envolvendo o aluno" (História)

"O que para mim foi mais significativo foram as aulas expositivas dos professores que procuravam fazer uma análise profunda e crítica dos textos, poesias e livros que deveríamos ler. Creio que isto valeu muito para mim, principalmente para atizar o meu espírito analítico enquanto leitora e também em outros momentos da vida!(Letras)

Os extratos acima tocam num ponto fundamental do processo didático: a **AULA EXPOSITIVA**, provavelmente, ainda a forma mais utilizada não somente no Ensino Superior, mas também nos demais níveis. Classificada como forma *tradicional*, "...em que a educação se centra no educador, intelecto, conhecimento" (Saviani,1980:18), privilegiando a passividade do aluno e deixando de lado toda a oferta de repertório que a Didática pôs à disposição dos professores nas últimas décadas, a aula expositiva resiste fortemente.

Seria esta modalidade de ensino, de fato, descartável?

São freqüentes, nas pesquisas que deram origem a este trabalho, os casos em que os alunos se referem à inteligência e competência do docente como profissional de uma dada área e, ao mesmo tempo, a seu péssimo desempenho didático, o qual, segundo muitos estudantes, resume-se em "*falar, falar, falar...*".

Na primeira das Instituições citadas neste estudo - UNICAMP - Universidade criada há apenas 30 anos, isto se explica, em parte, por sua própria história com alto prestígio dado à pesquisa e situando em plano secundário, senão, desprezível a parte expositiva. A publicação de artigos em revistas internacionais, a participação de encontros científicos, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, constituíram, ao longo de três décadas, praticamente os únicos critérios para promoção na carreira acadêmica. Se isto, por um lado, deu prestígio à

Universidade no contexto nacional e internacional, por outro, acabou gerando forte descontentamento em relação às atividades de ensino. A pergunta-título - "Quem dará aulas na graduação?" de um artigo publicado no *Journal of Chemical Education* (1993:607) e a maior parte das observações nele contidas, embora se refiram à sociedade norte-americana, aplicam-se a esta Universidade: "Aqueles que se tornaram acadêmicos ocupam hoje posições que lhes permitem reproduzir outros iguais a eles. Gradualmente atingem situações razoavelmente confortáveis em muitas universidades onde o ensino pode ser ignorado e a pesquisa deva ser reforçada" (...) "o que faz com que haja pouca ou nenhuma preocupação em relação a falta de interesse ou aptidão para o ensino que desenvolvem". A mesma situação ocorre no Reino Unido: "A pesquisa é o ponto alto da comunidade acadêmica. É em torno dele que a comunidade acadêmica gira e é pela sua performance em pesquisa que os membros da academia adquirem sua identidade profissional e são julgados por seus pares. O sucesso no ensino se situa num plano inferior" (...) "Mas se estamos seriamente interessados em promover a qualidade do ensino superior, em desenvolver efetivamente o ensino e a aprendizagem, é ao processo de ensino que devemos prestar atenção. Em síntese, se estamos preocupados com o ensino superior, é ao ensino superior que devemos dar atenção, mais que a pesquisa". (Barnett, 1994:135).

Na outra Instituição abordada neste estudo — a Universidade Católica de Campinas — classes muito numerosas e o fato de a maioria dos professores trabalharem em tempo parcial contribuem para explicar tanto as críticas dos alunos sobre como esta forma de ensino é desenvolvida, como o porquê de sua utilização tão freqüente. Paradoxalmente, o descuido em relação à pesquisa teria prejudicado, aqui, a própria qualidade do ensino. A reprodução das falas acima situa-nos, frente a questões mais complexas que simplesmente a opção em aceitarmos ou não as aulas expositivas. Vejamos algumas delas.

A distribuição das falas — duas de estudantes de Ciências Exatas — e duas de alunos de Ciências Humanas e Letras, as primeiras

desfavoráveis e as duas últimas favoráveis à aula expositiva, não se fez por acaso. Embora este tipo de atividade didática sofra fortes críticas no meio estudantil em geral, os estudantes de Ciências Exatas e Área Tecnológica tendem a ser mais duros em suas críticas em relação a ela que os alunos das outras duas áreas. Isto se explica, provavelmente, pelo uso quase exclusivo de outras modalidades de ensino - com predominância para seminários e trabalhos em grupos, geralmente mal estruturados - nos cursos de Ciências Humanas e Letras, ocorrendo situação inversa em duas outras áreas de conhecimentos. Assim, tenderia a haver um *sentimento de ausência da fala do professor* naquelas duas áreas e, quando isto ocorresse, a recepção, por parte dos estudantes, tenderia a ser mais favorável.

Em segundo lugar, é preciso prestar atenção ao termo *paixão*, contido no terceiro extrato, que, certamente, constitui-se como fator-chave para que se possa melhor qualificar esta forma tradicional de ensino. A última transcrição contém, também, termos bastante precisos sobre esta maneira de ensinar: "*análise profunda*", "*críticas*" "*aguçamento do espírito analítico*", "*outros momentos da vida*".

As aulas expositivas não precisam, necessariamente, resumir-se às formas criticadas nos dois primeiros exemplos. Além disso, professores inteligentes e capazes têm muito a dizer aos estudantes e, sem dúvida, devem fazê-lo. Podem-se constituir, desta forma, não apenas como fator de estímulo ao aluno para o desejo de saber mais, como também fonte de conhecimentos, elaborando sínteses a partir de todo o conjunto de experiências e vivências pelas quais terão passado e situa-os, em termos de conhecimentos, necessariamente, num patamar mais elevado que seus alunos. Estudos desenvolvidos na Inglaterra por Bliss e Ogborn (1977) e Beard e Senior (1980), appud Hartley e Beard (1984:153-154) confirmam essas observações.

A aula expositiva - ou "aula propriamente dita" - característica mais marcante do ensino tradicional, embora possa cobrir um amplo espectro que vai da exposição dogmática à exposição dialogada, caracteriza-se, essencialmente, pela atividade caber predominantemen-

te ao professor, que apresenta os assuntos segundo uma estruturação lógica. A principal crítica que se faz é no sentido de que, em tal situação, o aluno estaria limitando-se a acompanhar exposto pelo professor, deixando de realizar sua própria aprendizagem. O aluno estaria sendo ensinado, mas não aprendendo, conforme um dos autores mais conhecidos na área pedagógica, Cousinet: "quanto menos se é ensinado mais se aprende, pois ser ensinado é receber informações e aprender é procurá-las".

No entanto esta modalidade de ensino não é descartada, a priori, por um grande número de autores, que procuram chamar a atenção para a complexidade de processos intelectuais que poderão estar ocorrendo na mente do expositor e ouvinte, enquanto se realiza. Aebli (1972) cita, entre outros, os seguintes: representações de percepções e ações, quando o expositor revive em seu íntimo aquilo que terá captado ao realizar sua própria aprendizagem; processo de matização emocional, fazendo com que determinados aspectos surjam como positivos e outros como negativos, segundo seu próprio sistema de valores; associação entre pensamento e unidades da língua; associação entre sinais e significados, tendo lugar o processo conhecido como decodificação em teoria, da informação. No entanto conclui o mesmo autor: "Somente uma forma é aqui excluída: a exposição pura, o ensino ex-cátedra. Este não permite ao professor conhecer a mente do aluno e é, em geral, sabido que, nas escolas onde é empregado com exclusividade, as mais das vezes, fala-se sem o mínimo de resultados" (1972:45).

Acrescente-se a essas observações o fato de o estudante geralmente estar anotando aquilo que é exposto pelo professor, procedimento do qual decorre uma série de vantagens, conforme apontam Beard e Hartley: "As anotações oferecem não apenas um lembrete 'daquilo que foi exposto', capacitando, ao mesmo tempo, os estudantes a relembrar e reconstruir a matéria original" (...) "Esta atividade, claro, leva os estudantes à revisão e reprocessamento do conteúdo da exposição, logo após ela ter sido apresentada. Além disso, a releitura de anotações marginais auxiliará uma revisão posterior" (1984:120-125)

A questão que de fato deve ser levantada ao se pretender julgar a pertinência ou não da aula expositiva e outras formas tradicionais de ensino é esta: estamos interessados em dar conhecimentos a nossos alunos ou estimulá-los a pensar? Em adquirir e reproduzir para não criar? Consumir em lugar de realizar o trabalho da reflexão? (Chauí, 1980). "Porque para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e a permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária" (Chauí, 1980:47).

As observações da autora se aplicam não somente àquilo que surge explicitamente como tradicional no ensino universitário, como também às demais formas de atuação didático-pedagógicas, pretensamente modernas e mesmo pós-modernas.

Se estabelecermos um "continuum" que tenha em um de seus extremos, a aula expositiva e, no outro, a avaliação da aprendizagem, facilmente identificaremos problemas idênticos, em relação aos quais as perguntas formuladas acima e citações da própria autora apontam para as mesmas raízes.

Vejamos, a título de exemplos, algumas apreciações de concluintes sobre o processo de **AVALIAÇÃO** aos quais foram submetidos nas Universidades.

"São avaliações tradicionais que obrigam a 'decorebas' (...) não resultam em nada positivo, são logo esquecidas e estão longe da realidade profissional" (Química).

"O processo de avaliação é crítico, pois ficamos presos as notas" (...) e temos que lembrar que, aos olhos do professor, se sua nota é 5,0, você é um aluno 5,0". (Ciências da Computação).

"O curso médico exige uma avaliação integral do aluno: da relação médico-paciente; suas responsabilidades perante o paciente; seus conhecimentos intelectuais sobre as moléstias. Entretanto, são aplicadas provas que visam apenas decorar livros" (Medicina)

"Na Faculdade de Educação há a tendência de se desvalorizar totalmente as provas como forma de avaliação. Dá-se notas para participação, freqüência, seminários, etc., porém, só raramente são utilizadas provas. Acredito haver casos em que elas sejam instrumentos importantes, não podendo, portanto, serem eliminadas" (Pedagogia)

A julgar pelas respostas dadas pela maioria dos estudantes, a avaliação se apresenta como uma área crítica, que requer atenção prioritária quando se pretende alterar para melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Se há insatisfação com relação à *avaliação tradicional* - centrada em provas - a mesma insatisfação existe com relação à *avaliação "não tradicional"*, que pressupõe ênfase nos aspectos formativos. Se a primeira forma, tal como vem sendo utilizada, é identificada como simples mensuração de conhecimentos - privilegiando a memorização - a segunda é considerada como carregada de subjetividade, destituída de critérios claramente definidos, não levando, conseqüentemente, os estudantes a se sentirem efetivamente avaliados.

Considerável parcela dos estudantes, no entanto, é capaz de entender corretamente a *avaliação como parte integrante de um processo educativo*, em que a ausência de definição clara de objetivos, clareza sobre aquilo que se pretende alcançar em termos de universidade, sociedade e a ausência de uma visão mais abrangente sobre o perfil do profissional almejado acabam por gerar uma série de confusões. Isto resulta num sistema de avaliação que se caracteriza pela falta de critérios, indeterminação de instrumentos e padrões utilizados.

Ventos da modernidade: sempre sinais de progresso?

É difícil acreditar que, passado quase um quarto de século desde que uma das principais asserções apresentadas pela UNESCO ao tratar dos desafios mundiais a educação, a maioria dos educadores ainda não tenham decifrado o "enigma" nela contido:

"A era de mudanças nos proporciona os instrumentos necessários para responder a exigência quantitativa e qualitativa de educação, que ela mesma provoca. Mas precisamos saber como reconhecer e adaptar esses instrumentos as nossas finalidades".(O Correio, 1973:5).

E assim, toda sorte de inovações vem sendo tentada, sem que a qualidade do ensino universitário apresente melhoras efetivas. Na maior parte das vezes, confundem-se *modismos* com *modernidade* (Furter, 197) e, em nome desta última, a participação do professor se torna efêmera e as inovações acabam falhando (Levine, 1980).

Vemo-nos diante de *Seminários* - uma das formas de ensino mais utilizadas no ensino superior - que, freqüentemente, resumem-se a aulas expositivas dadas por um grupo de alunos ao restante da classe. A palavra do professor é substituída pela dos alunos que, ao se prepararem para a *apresentação* de um determinado tema aos colegas, limitam-se a dominar pontos específicos do mesmo, isto é, aquilo sobre o que a cada um caberia falar. Tem-se, desta forma, um processo de alienação até maior que o identificado nas aulas expositivas. Perde-se, inclusive em qualidade, uma vez que é altamente provável que o professor esteja mais apto a tratar de um determinado assunto que um grupo de estudantes. O primeiro se acomoda na posição de observador, limitando-se a cumprimentar os expositores pelo sucesso alcançado e lembrando a classe de que, na próxima aula, um outro grupo dará o Seminário.

"O que geralmente acontece nessas discussões é que um grupo acaba 'dando aula' no lugar do professor e a turma escuta, não lê os textos. Sendo assim, cada grupo se 'especializa' no seu assunto, não se chegando a uma noção de conjunto" (História).

No entanto, assim como já foi afirmado em relação às aulas expositivas e avaliação, a situação não precisa ser obrigatoriamente assim. Os próprios estudantes identificam autênticos seminários, sugerindo-nos formas de torná-los atividades que conduzam à sociabilidade,

aquisição de conhecimentos e mesmo experiências e vivências de valor inestimável:

"Aponto, como altamente positivos em meu curso, Seminários coordenados pelo professor, indagando aleatoriamente cada aluno sobre determinado item, seguido de verificação prática para desenvolver técnicas e sedimentar informações, completando-se com discussão de casos à beira do leito" (Medicina).

Freqüentemente, encontramos-nos diante de situações intituladas como *Pesquisas*, as quais, na realidade, resumem-se a cópias ou fichamento de textos. Esquecemo-nos de que a consulta bibliográfica tem como pré-requisito a capacidade de compreensão do conteúdo lido e pressupõe o aproveitamento de seus resultados através da elaboração de sínteses, processo intelectual para o qual muitos estudantes não foram razoavelmente preparados durante o período que antecede a Universidade. Ignoramos o fator tempo, atribuindo uma quantidade exagerada de leituras aos alunos, tendo como resultado, enganos mútuos: lêem de modo superficial - quando lêem! - e docente que supõe ter havido leituras não realizadas.

"O curso tem que acabar, para a maioria, em 4 anos, pois é hora de ir ao mercado de trabalho. São, no mínimo, 20 créditos por semestre (5 disciplinas). Cada disciplina dá, em média, 2 leituras por semana. Digamos que para uma boa leitura de textos densos, um período de 4 horas seja necessário. Chega-se, então a 40 horas semanais de leitura (Se a leitura foi mal feita, é necessário retomá-la, o que exige, no mínimo, 20 horas semanais). Temos, portanto, 60 horas semanais dedicadas ao estudo teórico, ou seja, das 8:00 às 24:00 horas. Não é possível fazer um bom curso.(...) Resulta, necessariamente, em um curso mal feito".(Ciências Sociais).

Os comentários acima, feitos por um estudante brasileiro em 1990, soam como um eco daquilo que foi dito 26 anos antes por um estudante de Northampton, Reino Unido:

"Precisamos de mais tempo para pensar sobre os princípios básicos. O curso reaquece uma fantástica quantidade de trabalhos — relatórios de laboratórios, propostas de experimentos, questionários a responder, desenhos — e isto toma dois terços do seu tempo, e lhe deixa muito pouco tempo para revisões ou para tentar compreender as exposições... Isto não o prepara para pensar, é tudo mecânico, levando você a correr o tempo todo, como se você fosse uma máquina" (Marris, 1964, Appud Beard e Hartley, 1984:8)

Os resultados são muito diferentes, podendo alcançar níveis de rendimento capazes de superar eventuais falhas didáticas do professor, quando este dá a devida atenção àquilo que se convencionou chamar "pesquisa bibliográfica":

"O mais importante, no curso universitário, foi ter dos professores a orientação sobre o que deveria ler e quando deveria fazê-lo. Considero, pois, que independente da didática destes, o material bibliográfico que usei foi plenamente satisfatório, fazendo com que me sinta hoje, realmente um profissional do ramo que decidi abraçar" (Engenharia Mecânica).

As atividades práticas de **Laboratórios e Campo**, desenvolvidas principalmente nas áreas de Ciências Exatas, Biológicas e Tecnológicas, de modo geral, não fogem à regra observada nas "pesquisas" bibliográficas. Ao estereótipo traçado pelos docentes e estudantes que pertencem à Área de Ciências Humanas, isto é, trabalhos nos laboratórios associados a comportamento científico-levantamento de hipóteses, experimentação etc.— muitas vezes, corresponde apenas atividades rotineiras, nas quais o exercício da criatividade se torna praticamente impossível diante de roteiros de "experiências" rigidamente elaborados e exigência de relatórios detalhistas. Aquilo que deveria aguçar a observação, desencadear um processo de constante busca de soluções para determinados fenômenos das Ciências Físicas e Naturais, acaba se tornando um conjunto de exercícios aborrecidos e enfadonhos.

"As atividades práticas nos laboratórios deixavam pouca margem a criatividade e não demonstravam se o aluno entendera ou não a teoria (eram laboratórios dirigidos e os alunos acabavam se acostumando com isso, ficando acomodados" (Engenharia Elétrica).

Mais uma vez, os resultados, aqui apresentados, são idênticos aos de estudos desenvolvidos em outros países. Veja-se, a título de exemplo, a seguinte conclusão apresentada por Johnstone e Wham (1979), que tomaram como referência atividades práticas em cursos de graduação realizadas por estudantes de Química: "A validade das atividades práticas tem sido questionada sob dois aspectos: seu custo e efetividade para a aprendizagem". (...) "Há, no mínimo, dois pontos fracos que depõem contra a aprendizagem efetiva: (i) A ênfase no domínio de habilidades em alto nível é insuficiente; (ii) Os estudantes são muito 'programados' e têm pouca responsabilidade na própria aprendizagem" (1979:16).

Perdem-se, desta forma, oportunidades preciosas de se atingir uma melhor compreensão dos aspectos teóricos de uma dada disciplina e proporcionar envolvimento mais efetivo entre professores e alunos, que atividades deste tipo, potencialmente possam gerar:

"Considero como muito significativos os trabalhos de campo (excursões) que levam o biólogo a constatar, na natureza, muitos fatos inéditos que, muitas vezes, só se conhecem por livros. Além disso, a posterior avaliação, pesquisa bibliográfica e envolvimento professor-aluno nesse tipo de trabalho, são inigualáveis" (Ciências Biológicas).

O exemplo acima contém informações que mostram a riqueza possível das atividades práticas, quando vistas como parte integrante de um processo mais amplo, onde consultas a bibliografia, avaliação e relacionamento interpessoal estão presentes.

Se, por um lado, os Ventos da Modernidade enriqueceram a didática, por outro, este enriquecimento parece ter ficado aquém das expectativas de professores e alunos. Nem sem-

pre trouxeram progresso e não são raros os casos em que acabaram gerando retrocesso. Não são poucos, os casos em que parecendo, a princípio, trazer soluções mágicas para a educação, caíram logo em desuso: a instrução programada e as máquinas de ensinar por exemplo. São freqüentes os exemplos em que uma série de rearranjos vem sendo feita a fim de que os resultados prometidos se concretizem. É o caso do Ensino por Módulos que, embora se apresente como uma das alternativas possíveis para a aprendizagem permanente, grupos de estudantes pesquisados dizem não terem visto relações entre os módulos do programa de estudos de sua própria área e outras áreas pelos quais optaram. (Jenkins e Walker, 1994).

Do falso pressuposto segundo o qual a Modernidade no Ensino viria exigir menor preparo acadêmico do professor, decorreu uma ênfase nas atividades práticas, desconsiderando-se o fato de que o professor, ao promovê-las, teria que se capacitar não somente em termos de técnicas pedagógicas mas, acima de tudo, como um profissional capaz de integrar teoria e prática, coordenar atividades de vários tipos, utilizar-se dos recursos oferecidos pela moderna tecnologia educacional, considerando-os como meios para que a Educação de fato se realize e não como fins em si mesmos. E, assim, a *Modernização*, com seus métodos centrados no educando, vida, atividade, seguindo uma ordem psicológica e subordinando os fins educacionais aos meios (Saviani, 1980), se, por um lado, trouxe inegáveis contribuições ao ensino superior, por outro, prejuízos cuja reparação plena não se fará tão cedo. O mais grave deles é apontado por Chauí (1980), ao criticar a "mística modernizadora", a "fácil adesão ao 'moderno'", o "mito da modernização" e o "ativismo transformista" que tiveram lugar no Brasil durante o período de forte repressão político-militar e, provavelmente, em muitos outros países, a partir do final dos anos sessenta, resultando na super-valorização da transformação do real, na aplicação imediata dos conhecimentos, em detrimento do pensamento e reflexão. "Desta maneira, não é apenas o trabalho do pensamento que se perde, mas a própria idéia da ação como práxis social, uma vez que a atividade, longe de ser a criação de um possível histórico, se conso-

me numa pura técnica de agir circunscrita ao campo do provável e do previsível" (1980:49).

Pós-modernidade: haverá espaço para o professor?

"Tenho receio de que o acentuado uso de simulações, através da Informática, venha resultar na formação de profissionais cujo perfil estará muito distante daquele que se convencionou atribuir aos engenheiros: pessoas que gostam de ver como as coisas funcionam, porque funcionam, porque apresentam falhas" (Reis F°, 1995)

"O acentuado interesse dos atuais alunos de Medicina em optar por especializações que demandam a utilização de aparelhos sofisticados é preocupante, na medida em que, concomitantemente, eles parecem estar fugindo daquilo que sempre caracterizou a profissão médica, isto é, o contato humano, médico-paciente". (UNICAMP, 1995)

A pós-modernidade — "...sociedades programadas (em que) a tecnociência atravessa de ponta a ponta a vida cotidiana" (...) oferecendo-nos um ambiente "povoado pela cibernética, a robótica industrial, a biologia molecular, a medicina nuclear, a tecnologia de alimentos, as terapias psicológicas, a climatização, as técnicas de embelezamento, o trânsito computadorizado, junto com o walk-man, o videogame, o videocassete, o vídeodata, a TV por cabo e os computadores domésticos (Santos, 1995:26-27), situa-nos diante de novos desafios — como mostram os enunciados acima — e ao mesmo tempo frente a problemas com os quais estamos convivendo há décadas e para os quais ainda não encontramos solução.

Dentre os novos desafios, cabe-nos perguntar, antes de mais nada, se não estaremos correndo o risco de um novo totalitarismo, de fonte tecnológica, tendo em vista os fantásticos mecanismos da civilização cibernética e evidente crise do capitalismo (Reale, 1995). Cabe-nos responder "a necessidade, mais que qualquer outra, de sermos capazes de utilizar de modo efetivo as informações, especialmente de sermos capazes de distinguir entre aquilo que é

espúrio e genuíno", (...) "reforçando os princípios intelectuais, científicos e tecnológicos, de modo que os estudantes sejam capazes de lidar com os conhecimentos que virão depois que tiverem deixado a Universidade" (Stanford Observer, 1993)

Dentre os desafios que já nos são familiares, é importante destacar: os "ciclos básicos" e as altas taxas de evasão nos primeiros semestres dos cursos de graduação; as várias formas de desintegração: teoria e prática, ciclo básico e parte profissionalizante, graduação-pós-graduação, conteúdos curriculares das várias disciplinas num mesmo período etc.; o tratamento diferenciado junto a turmas de cursos diurno e noturno, assim como junto a diferentes grupos de calouros: grupos com altas médias de ingresso na Universidade, em cursos de alta demanda e turmas de ingressantes com baixas médias de ingresso, geralmente em cursos de baixa demanda, oferecidos em período noturno para populações com condições adversas de aprendizagem pré-universitária.

Haveria lugar para o professor no contexto denominado pós-moderno? As questões acima poderiam ser resolvidas através de recursos da Informática, a partir de um gerenciamento eficiente direcionado à "qualidade total", a "reengenharia" aplicada a educação? As manifestações de muitos estudantes, das quais a transcrição a seguir constitui um exemplo claro, parecem apontar para a necessidade do professor:

*"Acho que faltam professores mais interessados, mais 'professor' mesmo".
(Estatística)*

Ou os tempos atuais, limiar do Século XXI, estariam exigindo um outro tipo de professor? Que tipo de professor seria este? Aquele que estivesse disposto a "criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual"? (Chauí, 1980:34).

O estudo realizado por Pimentel (1992) junto a 14 professores identificados pelos alunos de uma Universidade brasileira considerada como Instituição de vanguarda, ajuda-nos a buscar respostas para estes desafios. Assim, a autora assim caracteriza quatro dos docentes pesquisados, situados por ela num paradigma ao qual denomina "pós-moderno":

"Esses indivíduos fogem ao termo médio do padrão individual de desenvolvimento humano, de uma determinada época" (...) "Reagem a desumanização como a um desafio. Negam seu mundo e buscam novas perspectivas para o desenvolvimento humano, consideradas as condições da alienação do homem. Vivem a crise pela qual passa o mundo, imersos nele, atentos, voltados para o mundo, em especial para as coisas da educação. Os verbos que mais aparecem nos seus discursos são: questionar, mudar, procurar, descobrir, inventar, modificar, melhorar, sentir, participar, arriscar, inovar..."

"São críticos, denunciam um ensino onde o paralelismo teoria e prática leva ao imobilismo" (...) "Criticam a falta de apelo ao pensamento divergente..." (...) "Reagem, denunciam e, muito mais do que isso, criam e renovam em direção a mudança".

*"...Esses professores estão dizendo que mudar um espaço de ensino não significa apenas mudar a metodologia ou adotar os procedimentos de um professor bem sucedido. Significa questionar-se profundamente em relação as suas posições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas" (...) "Constatando a realidade, críticos, preparados e ocupados com a mudança, estes professores são mais do que atentos, 'ligados' a realidade. Sabem decodificá-la. Têm parâmetros, tem códigos para isso – o de suas posições filosóficas e epistemológicas conscientizadas. Têm uma atitude de alerta para o mundo, de consciência presente, que poderia ser definida como de constante pesquisa".
(Pimentel:35-38).*

Esses, certamente, são os professores necessários para o momento em que vivemos e um futuro próximo. No entanto esta necessida-

de cria um novo desafio à Pedagogia: é possível formar professores com estas características? Minha resposta, até o presente momento, é negativa. Projetos ou Programas voltados para a formação de professores poderiam, eventualmente, provocar insights que estariam faltando a profissionais que já possuem a maior parte das características acima apontadas, de modo a facilitar que “emergissem, viessem à tona”. Mas não se *formam* professores desta envergadura. Eles fazem do ensino uma arte. Aproximam-se do Arquiteto excepcional, para cujo trabalho a contribuição das Ciências Exatas e Tecnologia são indispensáveis, mas a alta dose de criatividade, a capacidade de tratar simultaneamente formas e conteúdos os situa, predominantemente, na categoria de artistas.

Há, no entanto, docentes que, embora não tendo chegado a este nível, dada a seriedade e forte compromisso profissional, conseguem fazer da própria Instituição um verdadeiro laboratório de experiências de vida. Paradoxalmente, põem em cheque a capacitação didática como questão de grande relevância:

“Julgo que a experiência na UNICAMP foi um grande salto em termos de independência e estudo. Talvez, até a falta de habilidade de alguns professores tenha contribuído para meu aprimoramento em termos dessa independência” (Engenharia Química).

Que experiências teriam sido estas? Muitas, uma multiplicidade, provavelmente. No entanto é possível captar, nos discursos dos estudantes, algumas situações de aprendizagem consideradas por eles como extremamente significativas e identificar-se um núcleo comum a essas situações. Este núcleo se constitui pelo envolvimento efetivo de alunos e professores em atividades que ultrapassam os estreitos limites do *dar e receber informações ou, ainda, de relações estritamente cognitivas com os conteúdos das disciplinas. As observações dos estudantes sugerem não apenas exemplos de situações em que ensino e pesquisa surgem integrados como também situações em que se terá alcançado o nível da construção de conhecimentos* (Geraldi, 1993). Em termos didáticos, é importante destacar o envolvimento do professor, carregado de afetividade para com os conteúdos de suas discipli-

nas. É importante lembrar a coincidência entre os resultados de pesquisas realizadas em diferentes momentos e lugares, a este respeito: Brennan e Percy (1976), Cunha (1988), Grígori (1990), Pimentel (1992) e Ambrosetti (1995), por exemplo.

No conjunto de situações assinaladas, cabe destacar aquela que se caracteriza pela realização de **PROJETOS**. Embora possam referir-se a atividades de natureza tão distintas como o desenvolvimento de um trabalho em Engenharia e, de outro, em História, o tipo de trabalho realizado sugere desenvolvimento do aluno em todas as fases do mesmo, do planejamento à avaliação, passando por sua execução. Trata-se de situações em que o aluno se sente participante, tendo a possibilidade de aplicar seus conhecimentos na construção de algo que pode variar de uma máquina a um acervo bibliográfico.

“Melhor situação de aprendizagem? Os Projetos realizados com ajuda do professor e que tinham enfoques em situações reais” (Matemática)

“Sempre gostei, como aluno, dos projetos que fiz, pois além de permitir trabalho em grupo com colegas, aumentaram meu sentimento profissional e a minha convivência com o professor” (Engenharia Mecânica)

“... é nele que se tem uma idéia do que é ser biólogo. Desenvolvendo projetos de pesquisa, pode-se viver o dia-a-dia de um laboratório, além de se exercitar o raciocínio, formulando hipóteses e maneiras para testá-las. Em suma, a experiência adquirida, vale muito mais do que muitas das aulas teóricas e práticas” (Biologia).

Priorizar a integração em torno de projetos de trabalho e estudos independentes voltados para a solução de problemas da vida real, com grupos de estudantes trabalhando sob a supervisão docente, implica, no entanto, substituir a distribuição convencional da carga horária por projetos dirigidos para a solução de problemas da vida real, com estudantes trabalhando em grupos numa ampla variedade de temas. Será dado, assim, a professores e estudantes, maior controle sobre suas próprias atividades e maior espaço de tempo para plane-

jamento, reduzindo-se o sentimento da opressão rotineira e certezas previamente estabelecidas (Hargreaves, 1994)

As palavras de Goodlad (1995:55) nos ajudam a melhor compreender o significado e alcance dos Projetos: "...Os Projetos permitem e estimulam os estudantes a integrar os conhecimentos das diferentes disciplinas tradicionais" (...) "...a integração deve ocorrer na mente do estudante que normalmente precisa de algo mais elaborado para alcançar a coerência através de tudo aquilo que lhe é oferecido. Os Projetos podem constituir-se como o meio mais apropriado para que tal integração seja alcançada". Falta acrescentar às observações acima a contribuição possível dos Projetos, no combate a uma das dezesseis formas de *heresias no ensino superior* explicitadas pelo mesmo autor: o departamentalismo: "o território intelectual ou o simples desejo de conservar junto um grupo de pessoas como consequência de um falso entendimento sobre a motivação para a pesquisa" (1995:16) na medida em que a realização de Projetos implica freqüentemente abordagem interdisciplinar, que supera, forçosamente, os limites dos departamentos.

Projetos ou outras formas de ensino que ajudem a superar a abordagem meramente disciplinar nos cursos universitários—"pacotes de conhecimentos e experiências, cada qual segundo suas próprias características e direcionados à estreiteza e limitação do desenvolvimento mental" (Barnett, 1994:175) são sempre bem-vindas.

O estudante universitário tem muito a dizer-nos e, a partir de suas falas, os caminhos para a didática do ensino superior ficam mais claros, mais abertos. Situam-nos, no entanto, diante de desafios que, muitas vezes, nos recusamos a ver e para os quais não temos respostas prontas. Temos certeza, porém, de que a Universidade atual, parte de um mundo em estado de mudança permanente e acelerada, precisa de professores cujo perfil se aproxime tanto quanto possível daquele traçado por Pimentel (1993) ao tratar do grupo que classificou como pós-moderno. É possível que ele "exponha a matéria", que use o quadro negro, se utilize-se dos mais avançados recursos que a tecnologia lhe oferece para transmitir seus conteúdos, mo-

tivar seus alunos e abreviar o tempo necessário para a aprendizagem, que recorra a seminários. Em quaisquer destas situações, no entanto, será exigido dele um envolvimento pleno de sua pessoa para com a realização de um trabalho sempre integrado, em que ensino e pesquisa, atividades extraclasse, em sala de aulas, laboratórios e campo, formação e informação, conteúdos de sua disciplina e currículo do Curso a que pertencem seus alunos, formando um todo indissolúvel. Em outros termos, terá de *atribuir sentido àquilo que faz*, considerado por si mesmo e seus alunos como algo extremamente importante que pode, até mesmo, ajudar a mudar para melhor o mundo em que vivemos.

Ser no mundo, implica, hoje, ter coragem de não ter respostas em relação à rede extremamente complexa de relações sociais, econômicas e culturais que marcam o presente e, ao mesmo tempo, comprometer-se em busca de uma nova ética que possa elevar o ser humano. No ensino superior, especificamente, isto significa um compromisso radical com a produção e transmissão da cultura, rejeitando o simples treinamento de pessoas a fim de que sejam produtivas para quem for contratá-las. (Chauí, 1980).

Referências Bibliográficas

- AEBLI, Hans (1972) *Didática Psicológica*. São Paulo, Ed. Nacional e EDUSP.
- AMBROSETTI, Neusa B. (1996) *A prática competente na escola pública*. Pont. Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) São Paulo, Tese de Doutorado.
- BALL, Christopher (1995). *Towards a Global Core Curriculum. Synopsis of the Presidential Address - The Third Oxford Conference, "Globalisation and Learning"*. Oxford, U.K.
- BALZAN, Newton C. (1980) *Perfil de concluintes de graduação*. Câmara Curricular, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mimeo.
- BALZAN, Newton C. (1986) *UNICAMP - a qualidade do ensino em questão*. Faculdade de

- Educação - Universidade Est. De Campinas, Campinas, SP.
- BALZAN, Newton C., MENEGHEL, M. Stela e JAKUBOWSKI, Cláudia D. (1993). *UNICAMP: qualidade de ensino e vida universitária*. Campinas, Pró-Reitoria de Graduação e COMVEST/UNICAMP.
- BALZAN, Newton C. (1995) *Qualidade de ensino e experiências de vida universitária segundo percepções de egressos da Univ. Est. De Campinas (UNICAMP)*. Projeto em desenvolvimento, JOEKENS Inês (Coord.) Campinas. (mimeo).
- BARBOSA, M. Laura P. F. (1986) *O estudo de caso no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa*. In - EDUC, (7) S. Paulo, PUC-SP, 32-41.
- BARDINI, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa, Ed. 7ª.
- BARNETT, (1994) *The Idea of Higher Education*. London, SRGH and Open University Press.
- BEED, T. W. and Others (1977) *Technical Report on Surveys Conducted for the Committee of Inquiry into Education and Training: National Educational Survey, 1977. National Survey of Post Secondary Staff*. Occasional Paper, (2), S/L.
- BEARD, Ruth and HARTLEY, James (1984); 4th. Ed. *Teaching and Learning in Higher Education*. Newcastle upon Tyne, Atheneum Press Ltd.
- BEARD, R. M. And SENIOR, I. J. (1980) *Motivating Students*. London: Routledge & Kegan Paul. Apud Beard, R., and Hartley, J. (1984).
- BLISS, J. And OGBORN, J. (Eds.) (1977) *Students Reactions to Undergraduate Science*. Nuffield Foundation Higher Education Learning Project, Physics. London: Heinemann Apud BEARD, R. And HARTLEY, J. (1984)
- BOK, Derek (1982) *Beyond the Ivory Tower*. Cambridge, MA, Harvard University Press. (1982)
- BRENNAN, J. L. And PERCY, K.A. (1976) *What do Students Want? An analysis of Staff and Student Perceptions in British Higher Education*. Paper presented at The Second Congress of the European Association for Research and Development in Higher Education, Louvain-la-Neuve..
- CAMARGO, Dulce M. P., CASTANHO, M. Eugênia de L. M. e BALZAN, Newton C. (1994) *O estudante e a questão do ensino Superior*. (PUCCAMP) Pont. Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- CANDAU, Vera *Perspectivas de atualização pedagógica no ensino superior*. Pont. Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, s/d, mimeo.
- CENTRAL CONNECTICUT STATE COLLEGE. (19810. *The Extension College Survey os Student Profile Characteristics, Instructional Experience Attitudes, College Services Attitudes, and Course Scheduling Preferences*. Central Connecticut State College (CCSC)..
- CHAUÍ, Marilena de S. (1980) *Ventos do progresso: a Universidade administrada*. In- PRAADO, Jr., Bento (Org.) *Descaminhos da Educação pós-68*. São Paulo, Brasiliense, p.31-56.
- CUNHA, M. Isabel da (1988). *A prática pedagógica do "Bom Professor" - influências da sua educação*. (UNICAMP) Univ. Estadual de Campinas, Campinas, SP, Tese de Doutorado.
- DERRIDA, Jacques (1993) *Spectres de Marx - L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*, Paris, Ed. Galilée.
- ERICKSON, Frederick (1986) *Qualitative Methods in Research on Teaching. Handbook of Research on Teaching*, New York, Mac Millan Publ. Co., p. 119-161.
- FEATHERSTONE, Mike (Coord.) (1994) *Cultura Global. Nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis, Vozes.
- FORACHI, M. Alice (1977) *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. Ed. Nacional, S. Paulo.
- FREITAS, L. Carlos de (1982) Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". *Educação e Sociedade* (27), São Paulo, Cortez Ed.
- GERALDI, Corinta M. G. (1993) *A produção do ensino e pesquisa na educação - um estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia*. (UNICAMP) Univ. Estadual de Campinas, Campinas, SP, Tese de Doutorado.

- GOODLAD, Sinclair (1995) *The Quest for Quality - Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. London, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- GRIGOLLI, Josefa A. G. (1990) *A sala de aula da Universidade na visão de seus alunos - um estudo sobre a prática pedagógica na Universidade*. (PUC-SP) Pont. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Tese de Doutorado.
- IANNI, Octávio (1995) *Teorias da Globalização. Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro.
- JENKINS, Alan and WALKER, Lawrie (Ed.) - (1994). *Developing Student Capability Through Modular Courses*. Philadelphia, Kogan Page.
- JOHNSTONE, A. H. And WHAM, A. J. B. (1979). A model for undergraduate practical work. *Education in Chemistry* V. 16, N. 1.
- JOURNAL OF CHEMICAL EDUCATION (1993), Vol. 70, N 8, p. 607.
- KOURGANOFF, Wladimir (1990) *A face oculta da Universidade*. São Paulo. Ed. UNESP.
- KRIPPENDORFF, K. (1980) *Content Analysis an Introduction to its Methodology*. London, Sage Publish.
- LANE, J. E. and Others. (1981) Is There a University Crisis in Sweden? A Survey of National Academic Opinion: *European Journal of Education.*, V. 16, n. 3-4, p. 403-418.
- LEVERENZ, T. R. (1979) *Student Perceptions of Instructional Quality of Correspondence Courses: Report of a Nine School Comparative Study*. Kentucky University, Lexington. (1981).
- LEVINE, A. (1980) *Why Innovations Fails - The Institutionalization and Termination of Innovation in Higher Education*. Albany, NY, State University of New York Press.
- LUNA, Sérgio (1989) O falso conflito entre tendências metodológicas. In - *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez Ed., p.21-33.
- MAINGUENEAU, D. (1976) *Initiation aux méthodes de l'analyse de discours*. Paris, Hachete.
- MARRIS, P. (1964) *The experience of Higher Education*. London: Routledge and Kegan Paul. Apud BEARD, R. and HARTLEY, J. (1984).
- MILLER, A. H. (1980) Freedom and Control in Higher Education. *Research and Development in Higher Education*, Vol. 3, Camberra, Australia.
- NAISBIT, John (1994). *Paradoxo Global*. Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- O CORREIO, (1973) N°1, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/UNESCO.
- OLIVEIRA, M. Rita N. S. (1992) *A reconstrução da didática - elementos teórico - metodológicos*. Campinas: Papirus.
- ORLANDI, Eni P. Análise de discurso: algumas observações, *D.E.L.T.A.*, Vol. 2, N. 1, p.105-126.
- PAGOTTO, M. Dalva S. (1995) *A UNESP e a formação de professores*. (UNICAMP) - Univ. Est. De Campinas, Campinas, SP. Tese de Doutorado.
- PÈCHEUX, M. (1969) *Analyse automatique du Discours*, Paris, Dunod.
- PIMENTEL, M. da Glória (1993) *O professor em construção*. Campinas, Papirus.
- REALE, Miguel (1996) Ainda sociedade civil e Estado. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 09/03/96, p. A2.
- REIS Fº, Carlos A. dos (1995). *Comentários. (Programa Estágio Capacitação Docente)*.
- PECD/UNICAMP. Workshop, maio de 1995, Univ. Est. De Campinas, UNICAMP.
- REPORT OF THE ROME LIFELONG CONFERENCE (1994).
- SANTOS, Jair F. dos (1995) *O que é pós-moderno*. São Paulo, Brasiliense, 14ª Ed.
- SAVIANI, Dermeval (1980). A filosofia da educação e o problema da inovação em educação, *Inovação educacional no Brasil-problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Ed.-Autores Associados, p. 15-21.
- SPIKES, W. F. (1976) *A comparative Study of Selected Faculty and Student Perceptions of the Quality of On-Campus and University Extension Courses*. Northern University, IL.
- STANFORD OBSERVER (1993) Nov.-Dec.. Casper: *A vision of how technology may create 'universal' universities*.
- UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). (1995) Debates - Programa Estágio Capacitação Docente (PECD). Campinas, outubro de 1995.
- UNIVERSITY OF FLORIDA (1980). *The Report of the Preliminary Investigation of the Quality of Education*.