

Repensando a didática universitária: apontamentos para a construção de uma prática pedagógica transformadora*

Josefa Aparecida Gonçalves Grígole

Doutora em Psicologia da Educação, PUC-SP. Professora de Didática da UNESP – Presidente Prudente. Professora de Pesquisa em Educação do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Diferentemente do que ocorre com o professor de primeiro e segundo grau que expressa uma preocupação com o aspecto pedagógico da sua ação docente, o professor de ensino superior dificilmente se questiona quanto ao significado do seu trabalho pedagógico. E se lhe ocorrem questões dessa natureza – especialmente numa fase inicial da sua carreira quando se sente inexperiente como professor – não é freqüentemente que busque (e encontre) interlocutores dispostos a tratar das questões do ensino. Na maioria das vezes a necessidade de progredir e afirmar-se científica e intelectualmente – o que efetivamente se cobra na universidade – não deixa espaço para que o professor busque uma formação pedagógica mais sólida. Conseqüentemente, via de regra, o professor vai intuitiva e empiricamente construindo a sua própria didática

calculada na imitação dos “modelos” que conheceu enquanto aluno, no “ideário pedagógico” que já é domínio do senso comum e no bom senso que ajuda a “filtrar” os procedimentos que “funcionam”.

Desse processo resulta, com o passar do tempo, um “jeito” de organizar e conduzir o ensino que, geralmente, não chega a ser tomado como objetivo de reflexão nem pelo professor individualmente e, menos ainda, pelo conjunto de professores que lecionam num dado curso. Não sendo tematizado, o projeto pedagógico não ultrapassa o nível da consciência ingênua e não se percebe – e portanto se não questiona – fundado numa teoria-prática que expressa, no seu fazer, uma visão de mundo, de relação entre homens, de universidade, de ensino e de aprendizagem.

Não é diferente que as coisas se pas-

* Trabalho apresentado na VI CBE/USP/São Paulo, 1991. Mesa Redonda sobre Prática Pedagógica no Ensino Superior.

sem dessa ou de outra forma, que se busque a competência científica relegando a um segundo plano a formação para o exercício da função docente ou que se entenda formação científica e formação pedagógica como dimensões complementares, necessariamente presentes numa visão progressista de educação. A falsa dicotomia que premia a formação técnico-científica em detrimento de uma formação cultural e pedagógica mais abrangente serve a um propósito:

Tenta-se conjugar uma instrução progressista com uma educação conservadora. E tal tentativa deriva exatamente de um modelo de sociedade futura, tecnologicamente muito mais avançada do que a nossa sociedade atual, porém politicamente idêntica a ela (RADICE, 1968, p. 7).

A contradição imanente a essa perspectiva decorre do fato de que a produção do conhecimento requer o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma, incompatível com a reprodução das relações sociais que supõe uma postura acrítica e de conformidade. Uma prática pedagógica comprometida com a transformação encontrará nessa contradição um conjunto de possibilidades que reclamam a intermediação de elementos propriamente metodológicos, o que não parece estar claramente colocado para os que se ocupam com a formação do professor do ensino superior.

Analisada da perspectiva da política de formação de professores do ensino superior, a questão do preparo do professor no que se refere aos aspectos propriamente pedagógicos da ação docente, revela igual descaso. Não obstante a política de formação de professores para o ensino superior

expressa no Plano Nacional de Pós-Graduação sublima a intenção de “formar professores para o magistério universitário a fim de atender à expansão quantitativa desse ensino e à elevação de sua qualidade” (IPNPg, p. 17), a dimensão propriamente pedagógica dessa formação de pós-graduação. A ênfase recai sempre e fortemente sobre a formação para desenvolver atividades de pesquisa na área do conhecimento específico resultando contraditoriamente, uma desqualificação da função docente.

Ao analisar a política de formação de professores do ensino superior expressa em documentos oficiais, Oliveira (1981) desenvolve a hipótese de que aquela política, ao ser efetivada nos programas de pós-graduação, será permeada pelos aspectos contraditórios presentes nas relações entre sociedade política e sociedade civil, produzindo resultados também contraditórios:

... a formação de docentes como agentes dos interesses dominantes (...) e a formação de docentes conscientes da situação sócio-político-econômico-cultural do Brasil e com uma postura crítico-reflexiva frente a essa situação (...) (p. 16 e 103).

A ausência de estudos que dêem continuidade a esta formulação buscando, no concreto, dados que apontem as formas através das quais aquela contradição tem estado presente nas instituições, nas áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação, deixa uma lacuna no conhecimento acerca do processo de formação de professores para o ensino superior. De qualquer maneira, a formação de docentes com uma postura crítico-reflexiva face às ques-

tões que se colocam na sua área do conhecimento no contexto da realidade brasileira, como sugere a autora, aponta um projeto pedagógico na pós-graduação que garanta mais do que a competência técnico-científica ao nível da área de conhecimentos específicos. Além disso, atuar como professor no ensino superior orientando-se por essa mesma perspectiva requer um outro nível de competência, de natureza eminente pedagógica, igualmente ancorada numa visão progressista de sociedade, de educação e de universidade.

A questão da didática universitária deve, então, ser colocada não apenas em termos da maior ou menor importância que se confere à qualificação pedagógica do professor como expressão do grau de valorização do ensino. Aprofundando essa ordem de preocupação está a indagação acerca da natureza dessa formação, dos pressupostos que a fundamentam, da clareza ou não com que percebe a dimensão política das decisões didáticas. Está, enfim, a indagação acerca dos fundamentos epistemológicos da ação docente naquilo que diz respeito à sua dimensão propriamente didática.

Embora a tese da não neutralidade da ação educativa tenha se tornado quase lugar comum nos discursos e estudos cujo referencial é o nível macro de análise, não se tem avançado no sentido de produzir um conhecimento que contribua efetivamente para encaminhar formas de ação didática capazes de assegurar a articulação entre o imediato da sala de aula – objetivos do ensino, o seu conteúdo e a forma de conduzi-lo e o projeto maior da

transformação social.

Na raiz dessa dificuldade está o fato de que a questão pedagógica, quando considerada, costuma ser reduzida ao domínio de recursos instrumentais que supostamente asseguram a eficiência ao trabalho do professor na condução do ensino. Nessa acepção, o problema fundamental relacionado à questão do método permanece escamoteado, razão pela qual as decisões de natureza metodológicas são entendidas como técnicas, prático-utilitárias, justificáveis por si mesmas e, portanto, neutras.

Uma visão mais abrangente da questão metodológica colocaria em evidência o fato de que as mudanças nos métodos de ensino sempre ocorreram em estreita ligação com modificações nas condições sócio-econômicas e políticas das sociedades. A compreensão dessa interdependência é importante para uma ação docente conscientemente articulada em torno da questão metodológica. O método compara-se, então, ancorado numa epistemologia, numa visão dinâmica de sociedade e das finalidades que são colocadas para a educação no movimento da prática social. O foco de preocupação deixa de ser meramente a posse de um instrumento capaz de assegurar eficiência à ação pedagógica, como se ela pudesse ser equacionada abstratamente, sem referência às circunstâncias concretas em que se desenvolve o processo educacional.

Faz muita diferença, do ponto de vista do encaminhamento da ação didática, que o professor tenha claramente presente a relação entre o método e as finalidades da educação, entre o método e os objetivos

de sua disciplina, entre o método e os conteúdos do seu ensino, entre o método e as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos. Na medida em que haja esse discernimento por parte do professor, ele terá condições para valer-se do método reelaborando a sua prática de forma a atualizá-lo como elemento de mediação entre os fundamentos do conhecimento a ser ensinado, as possibilidades de aprendizagem dos alunos e as finalidades que se colocam para o ensino na universidade, historicamente situada. Neste caso, as decisões de cunho didático-metodológico são intencionalmente tomadas à luz dos pressupostos epistemológicos que sustentam o método.

Repensar a didática universitária na perspectiva de sua articulação com uma prática mediadora de uma nova ordem social implica em empenhar-se na construção de um conhecimento teórico-prático que tenha como ponto de partida e de chegada a prática social global. Só um conhecimento assim elaborado poderá fundamentar política e tecnicamente as decisões relacionadas com os processos de transmissão, assimilação e elaboração do saber que constituem o cerne do trabalho docente.

Um tal conhecimento, pela própria natureza, evidencia claramente o seu caráter de processo, razão pela qual deixa de ter sentido pretender traduzi-lo em prescrições e aprisioná-lo em manuais didáticos tão ao gosto de uma pedagogia que se desenvolveu e consolidou como expressão de uma visão conservadora da sociedade, a serviço da hegemonia vigente. Trata-se, pelo contrário, de instaurar junto com os professores em exercício e/ou em formação, um processo

continuado de reflexão acerca da prática pedagógica tal como ela acontece no cotidiano da sala de aula, explicitando os pressupostos que a sustentam, desvendando o seu sentido efetivamente político e elucidando as contradições e as possibilidades que derivam do seu caráter mediador.

Os pontos que se seguem, elencados sob a forma de itens, representam a tentativa de “amarrar” as idéias que vêm sendo colocadas, apontando algumas diretrizes fundamentais para o equacionamento das questões didáticas que mais frequentemente se colocam para os professores empenhados na construção de uma prática pedagógica transformadora.

1 – O referencial de uma prática pedagógica transformadora é o ser humano enquanto ser político, razão pela qual não pode deixar de se posicionar explicitamente no campo das relações ideológicas existentes na sociedade. Isso significa assumir e exercer uma prática educativa consciente e consistentemente iluminada por um projeto político – neste caso, um projeto político que aponte para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Uma prática pedagógica que tenha por horizonte a transformação privilegiará a formação do homem coletivo. Essa totalidade, na sua complexidade e multiplicidade de determinações, precisa ser desvendada e compreendida nas suas contradições e nos seus conflitos, de forma a possibilitar a inserção crítica e a participação criativa do jovem no projeto histórico social de emancipação humana.

Essa forma de entender o trabalho pedagógico transformador não pode resvalar para a politização e indiferenciação

do discurso pedagógico, reduzindo o conteúdo do saber escolar à discussão dos problemas sócio-político-econômicos. O fio condutor da prática docente deve ser o especificamente pedagógico que caracteriza uma dada disciplina ou uma dada área do conhecimento. Organizar o trabalho pedagógico de forma que, através desse específico, os alunos desenvolverão uma compreensão menos fragmentada do real, um entendimento das contradições e dos conflitos e se posicionem em face desses elementos é a característica básica da prática pedagógica transformadora.

2 – Uma prática pedagógica condizente com o projeto de uma educação emancipatória parte do pressuposto de que o desenvolvimento da competência é uma via importante para assegurar o acesso à participação social plena.

Na instância da sala de aula, do especificamente pedagógico, o desenvolvimento dessa competência relaciona-se fundamentalmente com duas ordens de habilidades:

- o domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade, inclusive no que diz respeito à sua historicidade - a forma como foram produzidos e à sua organização;
- o domínio dos instrumentos necessários à produção do conhecimento, em resposta a desafios que requeiram novos entendimentos a respeito do mundo.

Um trabalho pedagógico transformador não entende o desenvolvimento dessa competência no terreno da neutralidade. Ela se articula ao projeto político à medida que instaura uma relação com o conhecimento na qual premia o entendi-

mento do processo de sua evolução e o acesso aos meios que capacitam para intervir nesse processo. O conhecimento assim entendido é revolucionário, uma vez que aclara as possibilidades de intervenção e de transformação do real, horizonte da prática pedagógica transformadora.

3 – As relações interpessoais no contexto de uma prática pedagógica transformadora desempenham o papel de mediação entre os objetivos, os conteúdos e as formas do trabalho pedagógico e devem ser equacionadas sem simplificações reducionistas. A redução do pedagógico à questão do relacionamento interpessoal, seja na sua vertente humanista, não-diretiva, seja na versão da “pedagogia institucional”, auto gestonária contribui para o esvaziamento do ensino e a desvalorização do saber e da competência expressos no domínio dos conteúdos e dos instrumentos necessários à produção do conhecimento.

Uma prática pedagógica transformadora parte do pressuposto de que a relação educador/educando preside todo o processo educacional sem, contudo, reficá-la. A qualidade essencial dessa relação é que seja autenticamente democrática, para o que ela se fundará na autoridade, nunca no autoritarismo.

A autoridade que sustenta a relação pedagógica deriva da competência da maturidade do professor, condições que lhe conferem um melhor entendimento do mundo e que o capacitam para conduzir os processos de apropriação e construção do conhecimento. A relação mediatizada pela autoridade não impede a autonomia e a reciprocidade de relações, aspectos que preci-

sam estar contemplados num projeto pedagógico voltado para uma educação emancipatória. Autonomia e reciprocidade de relações não se desenvolvem no contexto de uma relação autoritária, onde o professor posiciona-se como o centro de todas as decisões, detentor de todo o saber, dono de toda a verdade. Ao contrário, a construção da autonomia supõe relações entre iguais, entre sujeitos, admitidas a diversidade de competências e os diferentes níveis de maturação. Todavia, é preciso não incorrer no equívoco teórico e prático de identificar o processo de construção da autonomia mediante o espontaneísmo que, muitas vezes, se apresenta como alternativa para o autoritarismo. Uma prática pedagógica transformadora não aceita que as decisões possam ser tomadas ao acaso, no terreno da espontaneidade uma vez que uma de suas finalidades é o desenvolvimento da autonomia como parte do processo de desalienação e de transformação. A propósito dessa questão, Manacorda (1977, p. 83) chama a atenção para a austera concepção pedagógica gramsciana que entende o espontaneísmo como uma renúncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano. A espontaneidade precisa ser preservada, porém ancorada na autonomia que, por sua vez, supõe “força de vontade, amor à disciplina e ao trabalho, constância de propósitos” (Id. *ibid.*, p. 100-1).

4 – A questão metodológica, permeada pela questão da construção da autonomia, ocupa um lugar central no projeto de construção de uma prática pedagógica transformadora uma vez que diz respeito

às decisões de como organizar o trabalho pedagógico de forma a assegurar a articulação entre os diferentes aspectos presentes no desenvolvimento do ensino. De fato, não é suficiente que o professor domine o conteúdo da disciplina ou outra área do conhecimento pelo qual responde. É preciso que seja capaz de relacionar esses conteúdos específicos às finalidades sociais mais amplas e que atenda a ação pedagógica como uma forma de conduzir o processo de transmissão-assimilação privilegiando o desenvolvimento de um modo de conhecer a realidade e sobre ela agir no sentido da sua transformação. Em outras palavras, é preciso que o professor tenha clareza acerca de como o conteúdo da sua disciplina e as diretrizes metodológicas de que se vale para conduzir o seu ensino concorrem para ampliar as possibilidades de entendimento da realidade no seu movimento e nas suas contradições e para a emancipação teórica e prática do educando.

Fazer do ensino um meio de desenvolver a reflexão e favorecer a imaginação criadora, de despertar o espírito de busca, a sede da descoberta e a insatisfação fecunda no domínio do saber, supõe uma abordagem metodológica que privilegie o aluno como sujeito do seu próprio aprender. Nessa perspectiva, a ação docente não pode se reduzir ao ensino do já sabido, à transmissão do estabelecido, à reprodução do produzido com o que, no dizer de Japiassu (1983, p. 17), os alunos são levados a conhecer alguma coisa, mas impedidos de pensar. Não pode, além disso, valorizar apenas o significado humano e social da cultura, mas assegurar uma atitude dialéti-

camente crítica em relação aos conhecimentos estudados, às contradições desveladas, à realidade social e à prática concreta.

Isso requer uma organização do trabalho pedagógico com ênfase em procedimentos de ensino que possibilitem aos alunos superar a visão fragmentária do conhecimento, consequência de uma escolarização marcada pela alienação. Uma prática pedagógica transformadora preocupa-se em ressituar, contextualizando, as informações fragmentadas; em evidenciar as relações, as mediações e as condições históricas que presidiram a elaboração do conhecimento em tela e em explicar os métodos que tornaram possível a construção desse saber.

5 – O planejamento, a execução da ação planejada e a avaliação dos seus resultados precisam ser resgatados em seu significado essencial para que possam ser colocados a serviço de uma prática pedagógica transformadora. A atividade de planejar o curso ou o ensino não pode ser encarada como meramente burocrática, destinada a cumprir exigências administrativas. Tem que ser entendida como uma oportunidade fundamental para a tomada de decisões que expressam um compromisso fundado num projeto filosófico-político de transformação, claramente definido. Dessa perspectiva o planejar implica necessariamente num comprometimento com os resultados efetivos da ação, razão pela qual supõe uma disposição para acompanhar, revisando e alterando as decisões em função dos resultados da própria ação. Planejar requer, portanto, uma postura com relação ao trabalho a desenvolver a qual envolve reflexão sobre a rea-

lidade - filosófica, política e educacional; mais abrangente e mais imediata - tomada de decisões que levem a agir sobre a realidade, reflexão sobre os resultados obtidos e volta à ação num processo dialético de ação-reflexão-ação.

A atividade de planejamento assim entendida viabiliza a organização e condução da ação docente de forma coerente com os princípios anteriormente enunciados como pressupostos de uma prática pedagógica transformadora: estar centrada no político, realizar-se mediante um processo democrático que conduza à autonomia do aluno e assegurar a competência teórica e metodológica pelo domínio dos conhecimentos estabelecidos bem como dos instrumentos necessários à produção de novos conhecimentos.

No contexto de uma pedagogia para a transformação, a tomada de decisões acerca dos objetivos a serem colocados para uma dada disciplina, dos conteúdos teóricos e práticos a serem dominados e dos procedimentos de ensino e de aprendizagem a serem privilegiados precisa ser assumida como um momento de importância decisiva e como elemento essencial, precisa ser iluminada pelos princípios anteriormente analisados e acima sintetizados e precisa ser entendida como parte de um processo que exija acompanhamento e revisões, tanto no transcorrer do seu desenvolvimento quanto ao seu término.

A execução da ação planejada precisa estar continuamente balizada pelos objetivos colocados como horizonte da prática pedagógica. A clareza acerca de onde se quer chegar possibilita, de um lado, iden-

tificar e criar formas de ação condizentes e necessárias e, de outro, refletir contínua, cuidadosa e criticamente sobre a adequação dos caminhos escolhidos. Nessa perspectiva, a execução da ação jamais poderá ser maquinal ou rotineira uma vez que coloca continuamente a necessidade de refletir sobre a validade da ação face às finalidades pretendidas. Teoria e prática pedagógicas se complementarão no processo de construção de um conhecimento que responda às características de uma verdadeira “praxis”, enquanto atividade intencional e consciente voltada para uma finalidade.

A avaliação dos resultados da ação, encaminhada de forma coerente com os pressupostos de uma prática pedagógica transformadora tem como objetivo fundamental contribuir para o aprimoramento do próprio processo em andamento. Para tanto importa identificar não apenas o que ou o quanto o aluno aprendeu mas, sobretudo, se o como ele aprendeu tornou-o mais competente para entender a realidade e atuar no sentido da sua transformação. Se as experiências de aprendizagem vividas no bojo da prática pedagógica estão possibilitando o seu avanço no sentido da construção da sua autonomia e competência, mediante a superação do conhecimento fragmentado (sincrético) em direção ao domínio do saber elaborado (sintético) e dos métodos de produção desse saber. Importa, além disso, identificar as falhas, insuficiências, inadequações do próprio planejamento, os fatores que facilitaram e os que dificultaram a execução do planejado e as deficiências do processo de avaliação. As deci-

sões e as ações consideradas adequadas serão mantidas e aperfeiçoadas, as que se revelaram parcial ou inteiramente inadequadas devem ser reformuladas ou suprimidas.

A prática da avaliação assim conduzida supõe o exercício constante do processo dialético de ação-reflexão-ação e o uso da categoria de totalidade uma vez que deve abranger todos os aspectos da realidade que mediatizam o processo de planejamento, execução e avaliação. Constitui-se, portanto, num instrumento de dinamismo e crescimento, de transformação e progresso que precisa ser incorporado e desenvolvido no interior da prática pedagógica norteada por uma visão progressista e transformadora.

6 – O trabalho coletivo está na base da construção de uma prática pedagógica transformadora. Não se caminha solidamente na direção de uma prática pedagógica transformadora através de ações individuais e isoladas. A tendência à individualidade que é reforçada pela estrutura social e acadêmica dificulta a percepção do coletivo e o delineamento de um projeto pedagógico mais abrangente.

Essa dificuldade tende a se acentuar em função da menor importância que é conferida ao ensino em favor da pesquisa. No campo da pesquisa a exigência do trabalho coletivo está claramente colocada como condição para o avanço do conhecimento, o que contribui para a superação de alguns aspectos do individualismo. A produção científica torna-se cada vez mais dependente do trabalho conjugado de muitos pesquisadores atuando em linhas de

pesquisa, não raro com aportes multidisciplinares ou interdisciplinares. A exigência do trabalho coletivo, neste caso, está ligada, sobretudo, à abrangência e à complexidade dos conhecimentos necessários para se avançar num dado campo de investigação. Não está necessariamente presente a perspectiva do trabalho coletivo que se percebe, se insere e se articula no movimento maior da prática social. No campo da pesquisa, o trabalho coletivo pode se dar - e muitas vezes se dá - no terreno da alienação, não se colocando a questão da finalidade social do conhecimento produzido.

No campo da prática pedagógica, no contexto de uma pedagogia para a transformação, a superação da tendência à individualidade passa pela compreensão de que a prática pedagógica se insere no movimento da prática social coletiva. Esse entendimento supõe, entre outras coisas, uma concepção de universidade comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, iluminando o verdadeiro sentido da ação pedagógica. Supõe, também a convicção de que essa prática é construída mediante um processo pensado, conduzido e revisto continuamente pelo conjunto de professores e de alunos, através da discussão coletiva e da busca de cooperação mútua. Supõe, finalmente, clareza e discernimento para compreender que a prática pedagógica assim encaminhada não pode perder de vista os aspectos específicos que conferem sentido a uma dada disciplina ou campo do conhecimento, como parte integrante de um projeto glo-

bal de curso.

A prática pedagógica na sala de aula segundo a visão dos alunos

A partir dos dados resultantes das respostas de 1044 alunos (42 cursos da UNESP, divididos por áreas do conhecimento - Humanas, Exatas e Biológicas - instalados em 20 unidades universitárias localizadas em 13 cidades do Estado de São Paulo) acerca das suas expectativas e percepções sobre o fazer didático dos seus professores, puderam ser feitos os seguintes apontamentos:

1 - o compromisso com docência é a questão central da prática pedagógica, segundo a visão dos alunos;

2 - a ação didática competente supõe o domínio do conteúdo específico e dos meios que favoreçam o seu ensino e aprendizagem;

3 - o desenvolvimento independente e a autonomia intelectual dos alunos são pouco contemplados pela prática pedagógica na universidade;

4 - as relações interpessoais são entendidas pelos alunos como mediadoras da qualidade da prática pedagógica;

5 - o desenvolvimento de uma visão mais ampla da sociedade, o entendimento crítico da realidade e da profissão são aspectos pouco articulados na prática pedagógica.

Esses dados colocam em evidência alguns pontos fundamentais para se encaminhar a discussão sobre o ensino na universidade hoje, na perspectiva do seu

compromisso com a construção de uma prática pedagógica emancipatória.

A discussão sobre a necessidade de se buscar novos caminhos para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a transformação não se descola do debate sobre os compromissos da universidade e dos seus desdobramentos no que se refere ao ensino. A formação de profissionais tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com a construção de uma sociedade democrática passa necessariamente pelo ensino, pela prática pedagógica. O sentido da ação pedagógica se aclara e consolida, ganha dinamismo e organicidade no bojo do projeto que a universidade define para si no movimento da prática social. No processo de pensar a prática pedagógica recupera-se a questão fundamental acerca da identidade e dos compromissos da universidade. Instaurar junto aos professores um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, explicitando seus fundamentos, seu sentido político, seu caráter mediador constitui um componente necessário (embora não suficiente) na construção desse vir-a-ser.

Nessa perspectiva, um primeiro aspecto que precisa ser enfrentado diz respeito ao fato de que, no conjunto das atividades desempenhadas pela universidade, o ensino não tem o mesmo prestígio que as atividades de pesquisa a não ser nos discursos e documentos oficiais acerca das “funções da universidade”. A inexistência de programas de apoio e de acompanhamento ao desenvolvimento do ensino e o entendimento de que as atividades de ensi-

no são irrelevantes para a carreira acadêmica contribuem para o descaso e/ou a espontaneidade a que ficam sujeitas as atividades da docência. Essa espontaneidade que decorre da não-tematização da função do ensino assegura a reprodução pela via da “normalização do fazer didático” ficando os seus agentes como que dispensados de pensar a prática, dela desentranhando os pressupostos que a fundamentam. Isso concorre para o exercício de uma “pedagogia intuitiva” na qual a prática pedagógica não é tomada como matéria de análise, reflexão, investigação, questionamento e, conseqüentemente, de aperfeiçoamento. Isso é percebido como “descaso” pelo aluno que vê o professor mais dedicado à pesquisa, preocupado com sua tese e com a carreira acadêmica.

Um outro aspecto, estreitamente relacionado ao anterior porém envolvendo outros elementos, diz respeito à qualidade do ensino que se pratica na universidade. No dia-a-dia da sala de aula, pelo menos na visão dos alunos, não raras vezes, o trabalho docente se caracteriza sobretudo pela preocupação com a transmissão de um saber livresco, de memorização e repetitivo, com pouco espaço e pequeno estímulo à organização e reelaboração do conhecimento pelo aluno de forma a favorecer o seu crescimento e autonomia intelectuais. Como corolário dessa forma de conceber e organizar o ensino, os alunos se ressentem da ausência de condições promotoras do desenvolvimento de uma visão crítica acerca dos problemas da atualidade que lhes possibilite equacionar a própria atuação profissional nas condições da realidade brasileira.

A questão da qualidade do ensino e da sua subordinação a um projeto pedagógico comparece com muita clareza a partir dos dados empíricos que evidenciam uma nítida diferença entre o professor, que os alunos gostariam de encontrar na sala de aula da universidade e aquele que eles efetivamente encontram. Há uma considerável defasagem entre as expectativas dos alunos acerca de como deveria ser a organização e condução do ensino na universidade, e a forma como eles percebem a organização e condução do ensino por parte dos seus professores no seu dia-a-dia da sala de aula. Essa defasagem é mais acentuada em relação a algumas dimensões do trabalho docente, especialmente aquelas que enfatizam o desenvolvimento autônomo e a independência intelectual do aluno e as que apontam para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e a inserção do profissional nessa realidade.

Quando expressam suas percepções descrevendo os atributos positivos menos freqüentes nos seus professores em geral, se depreende a concepção de ensino que parece orientar a prática docente na universidade. De acordo com essa concepção, ficam num plano secundário a visão integrada e totalizadora do conhecimento, a compreensão crítica da realidade e a preocupação com a inserção e atuação profissional no contexto dessa mesma realidade e o estímulo ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. É pouco provável que os professores em geral admitam uma prática docente assim caracterizada mas é pouco provável, também, que declarem pla-

nejear e orientar o seu trabalho visando ao desenvolvimento daqueles objetivos.

Em relação a esses aspectos do trabalho docente, o distanciamento entre o esperado e a realidade da sala de aula ocorre até mesmo quando os alunos se referem ao “melhor professor”. O professor tal como é idealizado “gosta de ensinar e considera importante o seu trabalho, conhece profundamente a disciplina que leciona e organiza o ensino de forma a promover o crescimento, a autonomia intelectual e a independência dos alunos”. O “melhor professor” identificado pelo aluno corresponde apenas em parte a essa expectativa. A maioria deles “gosta de ensinar, considera importante o seu trabalho” (72%) e “conhece profundamente a disciplina que leciona” (66%) mas são bem menos freqüentes os professores que, mesmo sendo os melhores, organizam o ensino de forma a promover o crescimento, a autonomia intelectual (28%) e a independência dos alunos (34%).

A grande maioria dos “melhores professores” corresponde ao que se poderia denominar “paradigma conservador” onde o professor é definido como aquele que sabe o conteúdo, sabe transmiti-lo e revela compromisso e responsabilidade no exercício da docência. Este modelo se assenta sobre uma perspectiva que entende o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, é entendido como situação de transferência de conhecimento.

Significativamente, e nesta mesma direção, o professor que mais se distancia do idealizado pelos alunos (“o pior professor”) é o que revela falta de domínio da

matéria que leciona, demonstra descaso e descompromisso em relação às atividades de docência, limita-se a repetir as idéias e informações contidas nos livros indicados e tem dificuldades para organizar o ensino de forma a favorecer a aprendizagem. É o “perfil do anti-professor” confirmando a força do “paradigma conservador”.

Dentre os “melhores professores” pode ser identificado um grupo expressivo, embora minoritário, que corresponde ao que se poderia denominar “paradigma progressista”, onde a questão do domínio do conteúdo e dos meios para ensiná-lo comparece aliada à criação de condições para o desenvolvimento da autonomia e do entendimento crítico da realidade.

A construção de uma visão integrada do conhecimento, o desenvolvimento de um entendimento crítico da realidade e da autonomia intelectual do aluno requerem formas de trabalho pedagógico que efetivamente promovam esses atributos. Isso supõe professores que, além do compromisso sério com a docência e do domínio do saber da sua área de conhecimento, postulem uma concepção de educação, ensino e aprendizagem que privilegie o estabelecimento de uma nova relação com o conhecimento. Um tal entendimento não se dá por acaso nem ocorre isoladamente; ele decorre de uma visão de mundo e de prática humana transformadora que, mesmo não sendo claramente elaborada e traduzida numa concepção acerca das finalidades da universidade, se reflete na ação pedagógica.

Por outro lado, o entendimento do

conhecimento enquanto construção humana e histórica, numa realidade em transformação coloca o desafio de se implementar formas de ação didática que enfatizem a postura do aluno enquanto sujeito nesse processo.

Essas constatações evidenciam mais do que uma defasagem entre o professor idealizado e o professor tal como é percebido na sala de aula. Elas apontam para a existência de concepções diferentes de educação, ensino e aprendizagem norteando as expectativas dos alunos e a prática dos professores. De alguma forma, o aluno expressa uma visão mais progressista do fazer didático à medida que nela estão contemplados elementos que apontam para a superação da concepção de ensino e aprendizagem como mera situação de transferência de conhecimento, da qual estão ausentes as características essenciais do processo de produção do saber: a reflexão crítica, o questionamento exigente, a inquietação fecunda, a postura de sujeito.

Explicitar essas contradições, colocando em evidência a existência desses dois “modelos” tem importância de ordem teórica e prática. Teórica, no sentido de aclarar os fundamentos sobre as quais se assenta a prática pedagógica na universidade e prática no sentido de favorecer o processo de repensar essa prática, articulada com o projeto de construção de uma nova universidade.

Aclarar os fundamentos que sustentam a prática pedagógica na universidade é tarefa a ser empreendida pelo conjunto de professores e alunos como parte de qual-

quer proposta mais abrangente voltada para a questão da qualidade de ensino, onde os aspectos técnicos se definam e se ancorem numa visão histórica e política da universidade quanto aos seus fins. Nessa perspectiva, a revisão de projetos de curso, de grades curriculares, de programas de ensino; a articulação e coordenação das atividades curriculares, a relação teoria-prática, a caracterização do trabalho pedagógico dos docentes, deverão ser encaminhadas de forma a explicitar a relação necessária existente entre ensino, em seus diferentes aspectos determinantes, e o projeto maior que a universidade define para si no movimento da prática social. Trata-se, portanto, de implementar um processo onde o pensar a prática pedagógica encaminha e alimenta o pensar a própria universidade.

A intenção não deve ser a de avaliar rotulando como “bom/ruim”, “presta/não presta”, mas de evidenciar a forma pela qual o ensino e a prática pedagógica correspondem a um determinado projeto de universidade e que por isso têm um sentido efetivamente político. Trata-se, então, de tornar claro esse projeto e, a partir daí, repensar a direção dos compromissos da universidade enquanto instituição para o que é necessária a adesão da maioria dos estudantes e dos professores mais lúcidos num trabalho intencionalmente político de reestruturação.

Esse trabalho não se reduz à luta por mudanças nas estruturas burocráticas da universidade. Ele adquire especificidades ao nível do trabalho pedagógico na sala de aula, envolvendo mudanças profundas nos

aspectos metodológicos, nas relações humanas, nos conteúdos privilegiados e nas relações que o aluno é levado a estabelecer com o conhecimento.

Trata-se, finalmente, de buscar intencionalmente a adequação e a coerência entre o ensino nos seus diferentes aspectos e o propósito de implementar uma prática pedagógica transformadora que corresponda, em sua especificidade, ao objetivo maior de uma universidade comprometida com o avanço democrático.

Organizar e conduzir o ensino orientando-se por essa concepção supõe conhecimentos teórico-práticos de pedagogia e de metodologia do ensino, que não estão disponíveis senão como apontamentos que precisam ser trabalhados e reelaborados para ganharem especificidade face aos conteúdos específicos e à organização interna do campo de conhecimento das diferentes disciplinas.

Trabalhando nesse específico, professores e alunos que compartilham uma visão progressista e procuram traduzi-la em ações no cotidiano da sala de aula, estão desenvolvendo uma nova didática para o ensino superior, num processo em que a competência técnica se aclara e se constrói ancorada no sentido político da prática pedagógica, entendida em sua relação de compromisso com a prática social global.

Os dados apontados pelo empírico evidenciam que essa preocupação está colocada - com diferentes graus de clareza - para um número expressivo de alunos que se revelaram capazes de uma análise lúcida e responsável sobre as questões do

ensino conforme percebem e vivenciam na sala de aula da universidade. Está colocada, também, para um grupo de professores das diferentes áreas do conhecimento que, mesmo não sendo expressivo do ponto de vista meramente estatístico, constitui um núcleo de atuação progressista no âmbito da prática pedagógica.

Mas os dados do empírico apontam também alguns aspectos fundamentais da prática pedagógica que têm dificultado a superação do ensino de estilo retórico, da didática da memorização, da concepção fragmentada do conhecimento, do burocratismo e do academicismo, estreitan-

do-lhe os horizontes e subordinando-a a um projeto conservador de universidade.

São dados que dão conta de uma realidade multifacetada, onde coexistem concepções e práticas diferentes, muitas vezes contraditórias entre si ou, até mesmo, internamente contraditórias. No conjunto, eles ajudam a entender, para além do imediato da sala de aula, a universidade na sua totalidade, no seu projeto histórico em andamento. Neles estão expressos os desafios, as dificuldades e as possibilidades que devem ser equacionadas para se encaminhar a revisão do projeto de ensino, numa universidade sintonizada com os

problemas concretos do país real, na perspectiva do seu compromisso com uma prática pedagógica emancipatória.

Bibliografia

JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

MANACORDA, Mario Alighiero. *El principio educativo em Gramsci*. Trad. Luis Legaz. Salamanca: Sígueme, 1977.

OLIVEIRA, Betty A. *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

RADICE, Lúcio Lombardo. *Educação e revolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.