

# UNIVERSIDADE, ENSINO-APRENDIZAGEM E UTOPIA

Denise Balarine Cavalheiro Leite\*  
Marília Costa Morosini\*\*

1. *Introdução*; 2. *A questão do ensino*; 3. *A questão da aprendizagem*; 4. *Universidade, ensino-aprendizagem e utopia*.

"A universidade de que precisamos, antes de existir como um fato no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma utopia, no mundo das idéias. Nossa tarefa, pois, consiste em definir as linhas básicas desse projeto utópico, cuja formulação deverá ser suficientemente clara e atraente para poder atuar como uma força da estrutura vigente" (Ribeiro, 1982, p. 172).

## 1. Introdução

Na universidade de que precisamos, pesquisa, extensão e ensino-aprendizagem são momentos integrados de um mesmo processo, através do qual esta universidade expressa seu compromisso com a sociedade que a mantém. A busca de uma identidade própria da universidade passa, certamente, pela compreensão das formas de conhecimento com que lida, conhecimento socialmente válido que, por sua pertinência, possa fortalecer o desenvolvimento tecnológico, cultural e científico do país. Este conhecimento "público", mesmo na visão utópica, não deveria ser propriedade privada de elites, mas sim compromisso com a imensa maioria da população. Deveria distanciar-se do "código coletivo" e tender ao "integrado"<sup>1</sup> usando uma linguagem "bersteiniana". A busca de profundidade, que envolve o conhecimento de princípios geradores de novos conhecimentos, superaria a superficialidade. A busca de relações socialmente válidas, nas quais a tarefa educacional é compartilhada e cooperativa, superaria o individualismo e a mística da impermeabilidade. Seria este o conhecimento ensinado/aprendido em nossa universidade brasileira, hoje (Leite, 1988)?

Se existe uma universidade utópica, existe também o seu corolário, a universidade real, concreta, onde exercemos nossa atuação profissional. Na sua intimidade, entre ou-

\* Professora adjunta no Departamento de ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS; doutoranda em educação pela CPGEdu/UFRGS.

\*\* Professora adjunta no Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS; doutoranda em educação pelo CPGEdu/UFRGS.

<sup>1</sup> O código coletivo toma o conhecimento como propriedade privada. A socialização pelo conhecimento é a socialização dentro de uma ordem existente onde o conceito chave é a disciplina. A forma do conhecimento é rígida, diferenciadora, hierárquica e, a classificação das estruturas é resistente a mudanças. "O sistema de avaliação enfatiza o alcance de estados de conhecimento mais do que as maneiras do conhecer". Assim, este código educacional privilegia as elites. No código integrado privilegiam-se as maneiras de conhecer, a profundidade do conhecimento e a flexibilidade curricular, diminuindo-se as fronteiras entre o que pode e o que não pode ser ensinado. Com isto alteram-se as relações de autoridade e o aumento dos direitos do aluno (Bernstein, 1971).

tras, três categorias de análise se defrontam, permeadas por relações de subordinação à superestrutura política e ideológica: professor, aluno e conhecimento. Das interações entre si, da sua historicidade e da consciência de suas potencialidades, cujos efeitos se fazem sentir na formação dos contingentes intelectuais do país emerge uma universidade de compromisso.

## **2. A questão do ensino**

A questão ensino, pelo ângulo do 3º grau, constitui um dos principais tópicos conclamados, quando do exame da crise na universidade brasileira.

Em seu nome, são elaboradas políticas e implantadas medidas, inclusive de largo espectro, como reformas universitárias. Em nome do ensino, no final do século passado foram criados os cursos superiores no país, com o objetivo de formar profissionais liberais, conferindo-lhes um diploma profissional. Mesmo que, nos meados dos anos 30, sob pressão de grupos de intelectuais aliados a setores esclarecidos das classes dominantes, as universidades brasileiras tenham sido criadas com a função de produzir conhecimento, também o seu nome – ensino – foi proclamado como razão de tal criação. Em seu nome, no final década de 60, promulgou-se uma profunda reforma do sistema universitário brasileiro, buscando, entre outras coisas, atender à demanda por ensino superior das camadas médias urbanas e criar empregos nas burocracias estatais. E, em seu nome, ontem (1986/7), estivemos ante uma nova reforma, não implantada pela pressão da comunidade acadêmica, que propunha a separação em instituições, exclusivamente dedicadas ao ensino, e universidades, onde este se apresentaria associado à pesquisa. E, hoje, nos defrontamos com a elaboração da carta maior da nação brasileira, onde a educação superior é novamente discutida (Morosini, 1988).

Mas o sistema de ensino realmente tem mudado através dos tempos? Ou tem se adaptado ao contexto político-social do país? Com a extinção da cátedra e a implementação do sistema departamental, o autoritarismo, o paternalismo e as decisões “do alto” foram substituídas por um processo democrático de ensino?

Afinal, que tipo de sistema de ensino se tem?

Passados quase 20 anos da reforma que foi impulsionada pela demanda por ensino (e não por pesquisa), Durham (1987) afirma “que não houve uma melhoria de ensino; que a flexibilidade curricular é apenas formal; que a fragmentação da universidade se agravou; que a pesquisa se manteve limitada a alguns poucos centros e, nesses, desligada do ensino”. Nas universidades públicas, deparamo-nos com a existência de uma estrutura de ensino incongruente a ilógica, quando examinada numa primeira visão, porque nela coexistem patamares aparentemente antagônicos, não-relacionados, não-rationais e contraditórios: um patamar técnico-burocrático, aperfeiçoado his-

toricamente, com hierarquia precisa e normatização detalhada, responsável pela ordenação do ensino e composto de uma minoria de professores, e um patamar responsável pela prática do ensino, teoricamente a partir das orientações do grupo anterior, e composto da maioria dos docentes.

Neste cotidiano da vida universitária convivem, desta forma, em uma formação cristalizada, a precisão e a munificência de normas com a imprecisão curricular, o esmiuçamento com a superficialidade, a concisão da prestação de contas com a avaliação marginal, a particularização de níveis hierárquicos complexos com a repugnância a situações críticas, a pormenorização de um cartório de diplomas com a fragilidade anômica do ensino em sala de aula. Assim, quase se poderia dizer que existem duas escolas dentro de uma mesma instituição.

De um lado, está a escola oficial, bastante precisa e fechada, com níveis hierárquicos, composição e funções definidas em estatuto. Cabe a esta estrutura acadêmica a elaboração e fiscalização de políticas normativas advindas do Conselho Federal de Educação (CFE) ou preparadas pelas instâncias locais criadas para tal. Nela são definidos e/ou aprovados o currículo, o caráter das disciplinas, os créditos, a sequência dos conteúdos, a composição da semestralidade, os horários, os pré-requisitos, as transferências, os trancamentos de matrícula, entre outros aspectos. Os tópicos curriculares, quem pode ser aluno e quem pode ser professor, inclusive a própria definição do espaço físico, são nessa instância normatizados.

A outra escola é difusa, imprecisa, nebulosa e evanescente. É a escola do trabalho do professor. É aquela que se utiliza da lógica da confiança para a não-prestação de contas da atividade do mestre. Com tal medida (Meyer & Rowan, 1977), evitam-se incidentes embaraçosos e preserva-se a organização de interrupções de desempenhos implausíveis de algum professor. As dimensões de manter distância, de adotar a discrição e de sobrelevar são maximizadas. Os grupos são protegidos uns dos outros, os participantes são enquadrados no mito da profissionalização do professor e os incidentes são vistos como desvios individuais que não chegam a interferir na integridade do sistema de ensino.

Esta escola é aquela que se aninha sob as asas da liberdade acadêmica. Concordância há que tal liberdade deva ser defendida, mas há menor precisão sobre o que ela é. Bligh (1982) afirma que "a menos que saibamos o que ela é e possamos justificá-la, nós não poderemos defendê-la convincentemente, nem exercê-la com responsabilidade". E corremos o risco de, sob sua égide, abrigar a incompetência.

Assim, o ensino universitário tem-se caracterizado, por um lado, pelo isolamento de seu docente e, por outro, pela existência de uma estrutura fechada, doada pelo Estado à universidade e por esta aperfeiçoada. Esta aparente contradição entre uma estrutura aprisionada e uma livre não representa pólos diversos, mas muito mais aspectos de um mesmo processo. Para melhor compreender tal afirmação, devemos lembrar a característica cartorial da universidade brasileira, constante em todo seu de-

senrolar histórico. Tal característica fundamenta e dá razão à existência da universidade.

Mas por que tal precisão nos rituais de controle sobre o ensino?

Para Meyer & Rowan (1980), a razão fundamental desta precisão está intimamente ligada ao produto da universidade. As categorias daí egressas dão significado e definição às atividades internas da escola. E, a partir delas, recebem recursos para incorporar, conformar e controlar as funções da educação. Em suma, tais categorias conferem plausibilidade à educação.

Em última análise, o ensino universitário que temos é fundado no professor e baseado em sua competência, que, na maioria das vezes, é tanto adquirida quanto mantida isoladamente.

Mas, a partir das reflexões levantadas sobre a convivência das duas escolas, o que cabe sugerir? Dilapida-se a relação paternalista-dependente entre o Estado e a universidade e entre esta e o corpo discente quanto à determinação rígida dos ritos cartoriais? Ou estende-se a liberdade acadêmica a todos os setores de ensino? Não uma liberdade sem responsabilidade, mas uma liberdade comprometida com um projeto educacional e construída no curso de um debate coletivo com setores amplos da universidade.

É fundamental que estas questões sejam discutidas e clarificadas, não só pela responsabilidade social da produção universitária, mas pela própria defesa da liberdade acadêmica.

### **3. A questão da aprendizagem**

Investir no conhecimento sobre as formas de aprender do estudante do ensino superior também é um compromisso. Este tema não pode ser entendido dentro de uma posição introspectiva do ensinar a "aprender a aprender". Este tema centra-se na busca de conhecimento socialmente válido, que deve ser devolvido à sociedade para gerar novos conhecimentos e contribuir para a transformação de estruturas, pois "a maneira como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social" (Bernstein, 1971).

E o que sabemos sobre o aluno universitário? Como aprende? Como forma sua consciência social? Como os currículos formal e informal facilitam/favorecem/dificultam/afetam suas aprendizagens?

O universitário brasileiro é um privilegiado que ascendeu na pirâmide educacional. No entanto, seu tempo de aprender na universidade parece não ser efetivamente bem-

utilizado. Em depoimento recente (Leite, 1988),<sup>2</sup> os estudantes de uma universidade pública afirmaram:

"Sinceramente, eu não sei o que pode ser feito, mas na minha opinião os professores não deviam se preocupar tanto em vencer conteúdos ou fixar conceitos. Deviam trabalhar de acordo com interesses e necessidades dos educandos e da atual realidade do ensino" (Depoimento nº 1).

"Sinto que a falta de embasamento da maioria dos colegas e a forma como os professores organizam as cadeiras – exigindo o mesmo de todos, ensinando a mesma coisa para todos – faz com que eu me constranja às vezes, ou me feche, buscando mais sozinha. Sinto que não sou exigida num nível profundo ou tanto quanto imagino que poderia produzir" (Depoimento nº 2).

"Acho que os temas acadêmicos seriam ótimos se as disciplinas fossem bem administradas e eu adoraria estudar mais se o curso me desse mais tempo. Estamos pressionados pelo excesso de carga horária e de cobrança de conteúdos. Por isso, passa pela nossa cabeça simplesmente obter o diploma sem considerar o valor das disciplinas em si" (Depoimento nº 3).

Os estudantes com estes depoimentos parecem confirmar a lógica da impermeabilidade do ensino ("vencer conteúdos"; não trabalhar "com necessidades e interesses do aluno"; ensino "fora da realidade") e da superficialidade em detrimento da profundidade ("sinto que não sou exigida num nível profundo"; "temas acadêmicos seriam ótimos se as disciplinas fossem bem administradas"). Estes discursos parecem con-

---

<sup>2</sup> Pesquisa em andamento no CPGEdu/UFRGS sobre as aprendizagens do estudante universitário (primeira parte). Participaram deste estudo 250 alunos da UFRGS que cursavam, na ocasião, predominantemente, o terceiro e o quarto semestres (74,1%). Estes estudantes foram escolhidos por estarem matriculados em cursos: a) predominantemente masculinos e com altos escores nos exames vestibulares (medicina e engenharia); b) predominantemente femininos, com baixos escores nos exames vestibulares (enfermagem e pedagogia); c) de sexos masculino e feminino aproximadamente proporcionais e escores médios nos exames de ingresso (química/física e letras). As informações sobre os alunos foram levantadas em instrumento especial, em sala de aula, com assistência direta do pesquisador e do assistente. As respostas dos alunos a estas questões foram codificadas, sendo posteriormente levantadas as categorias para análise, tendo-se o cuidado de não criar categorias, mas sim usar a informação p.d. Foram então levantadas as frequências e feita uma análise qualitativa de suas opiniões, sugestões e afirmações. Do total de respostas, foram estimadas as frequências relativas a 235 alunos. Entre estes, 42,1% são do sexo masculino e 57,4% do sexo feminino; 88,5% são solteiros e 80,9% têm idades que variam entre 18 e 23 anos; 32,3% trabalham, incluindo-se neste trabalho 5,1% que desenvolvem alguma atividade remunerada na própria universidade. Desta amostra, 92,3% dos estudantes afirmam ter ingressado no curso de sua primeira opção no vestibular. Apenas 6,4% do total têm alguma espécie de representação de colegas, ou participação, como membro de colegiado de curso ou departamento ou de diretoria de centro acadêmico.

firmar a ênfase num sistema de avaliação que favorece o estado de um conhecimento dado mais do que a construção de maneiras criadoras de conhecer ("estamos pressionados (...) pela cobrança de conteúdos"; "(...) ensinando a mesma coisa para todos").

Por outro lado, a análise qualitativa do discurso dos estudantes sobre suas aprendizagens na universidade mostrou, e estes três depoimentos o confirmam, que a lógica do individualismo e do cartorialismo são elementos constitutivos predominantes do ensino universitário ("(...) faz com que me constranja ou me feche, buscando mais sozinha"; "estamos pressionados pelo excesso de carga horária e de cobrança de conteúdos. Por isso, passa pela nossa cabeça simplesmente obter o diploma, sem considerar o valor das disciplinas em si").

Se considerarmos que o estudante brasileiro desfruta, especialmente na universidade pública, de grupos reduzidos de estudos com assistência direta do professor, verificamos também que não desenvolve todo seu potencial em termos de aprendizagem, vindo até mesmo a encontrar dificuldades em concluir os cursos da escolha inicial.<sup>3</sup>

A que se devem estas circunstâncias de pouco aproveitamento de recursos e potencialidades? Por que o estudante não sabe como usar seus próprios talentos e habilidades para atingir metas de estudo que podem ser mais e mais aprofundadas em benefício de seu próprio desenvolvimento e em prol da sociedade na qual irá atuar? Ou seja, por que a metacognição<sup>4</sup> não é um dos caminhos para a responsabilidade e o compromisso social? Afinal, por que ensino e aprendizagem não têm estado articulados em nossa universidade?

#### **4. Universidade, ensino-aprendizagem e utopia**

Afinal, por que o ensino e a aprendizagem não se articulam em um projeto comum direcionado aos códigos integrados, em nossa universidade?

Talvez porque, durante muito tempo, pensou-se que o investimento no professor e, conseqüentemente, no ensino garantiria a solução do problema da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Chegava-se a afirmar (Brasil, 1975) que um sistema

---

<sup>3</sup> Na verdade, esta é exatamente a constatação que se faz. Os dados mostram que, resguardadas as diferenças de áreas, são necessárias aproximadamente seis matrículas para uma conclusão de ensino superior na rede pública, e quatro matrículas para uma conclusão na rede privada. Acrescente-se a este dado a relação professor-aluno que no Brasil chega a ser de 1:3 ou 4 e nos EUA é de 1:13 (Fernandes, 1979, p. 48; Ribeiro, 1982).

<sup>4</sup> Metacognição, para fins deste estudo, refere-se ao saber do estudante sobre o seu próprio saber, sua capacidade crítica e suas possibilidades cognitivas de aprendizagem.

de ensino se mede pela qualidade do professor, ou seja, sem ele, as filosofias e políticas, os planos e métodos seriam supérfluos, e até mesmo inúteis, pois não haveria rendimento nas atividades de ensino-aprendizagem.

Falava-se na relação ensino-aprendizagem privilegiando a dimensão ensino, centrada na figura do professor e no seu fazer docente. Hoje, esta relação precisa ser compreendida também do ponto de vista do aluno, do seu aprender no cotidiano da universidade. E, mais ainda, esta relação, não constituindo fenômeno isolado, adquire sua verdadeira dimensão no interjogo universidade-sociedade-universidade.

Nesta perspectiva, a universidade utópica surge não como aquela "miniatura da sociedade" (Fernandes, 1979), mas como aquela instituição democrática que, por não favorecer as distâncias sociais com o poder que possui sobre a distribuição do conhecimento, compromete-se a formar técnica e politicamente o cidadão que construirá a nova sociedade, por sua vez democrática e utópica.

Não basta, porém, apenas produzir e transmitir o conhecimento numa espécie de controle "gerontocrático da juventude" (Fernandes, 1979), através de códigos, ainda fortemente estruturados, fluidos na relação ensino-aprendizagem.

É preciso que estejamos atentos ao movimento em direção aos "códigos integrados", pois eles simbolizam, até mesmo pelo simples fato de estarem sendo anunciados, a crise que existe nas estruturas de poder e controle da universidade, que outra não é senão a crise da sociedade brasileira em processo de transição.

Neste sentido, cabe resgatar o valor do ensino-aprendizagem articulado em um projeto com direcionamento diferente do atual. A universidade não pode construir barreiras burocrático-cartoriais a esta pretensão. Deve, sim, ser a instituição catalizadora do processo que traz em seu bojo o rigor científico, e a segurança epistemológica, e, acima de tudo, o compromisso social.

### **Referências bibliográficas**

Bernstein, Brasil. Sobre a classificação e a estruturação do conhecimento. Trad. M. M. Ferreira. In: *Knowledge and control*. England, RKP, 1971.

Bligh, D., ed. *Accountability or freedom for teachers?* England, 1982.

Brasil. MEC. Grupo de Trabalho/Secretaria Geral do MEC. *Exposição de motivos*. Brasília, 1975.

Durham, Eunice. A reforma da universidade. *Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, 9(18):81-112, 1. sem. 1987.

Fernandes, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* 2. ed. São Paulo, Alfa-Ômega, 1979.

Leite, D. As aprendizagens do estudante universitário. In: Seminário de Políticas Educacionais: Argentina, Brasil e Uruguai, Porto Alegre, 1988. *Anais*. Porto Alegre, s. ed., 1988.

Leite D. University and higher education in Brazil: in search of identity. In: *Improving University Teaching*. Sweden, 1988. p. 236-49.

Meyer, M. & Rowan. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83:440-63, sept. 1977.

———. *Environments and organizations*. London, EC, 1980.

Morosini, M. The university teacher, the teaching system and the academic bureaucracy: a study of academic freedom. In: *Improving University Teaching*. Sweden, 1988. p. 260-70.

Ribeiro, Darcy. *A universidade necessária*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.