QUALIDADE E MODERNIDADE
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

QUALIDADE E MODERNIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

- Discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência -

Pedro Demo
IPEA/CPS, Brasília, nov.-dez. 1990

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO.....pg. 02
II. DISCUTINDO A QUESTÃO DA QUALIDADE.....pg. 04
III. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA.....pg. 10
IV. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL - Alguns traços.pg. 16
V. DISCUTINDO ALGUMAS ESTRATÉGIAS.....pg. 29
1. Como superar a relação arcaica "ensino/aprendizagem".....pg. 30
2. Como superar o "professor que só dá aulas"...pg. 34
3. Como superar teorismos e ativismos.....pg. 38
4. Alguns reptos mais complexos.....pg. 40
5. Excurso sobre o ISEP.....pg. 45
VI. BIBLIOGRAFIA.....pg. 48

(Texto escrito para CRESALC. As opiniões aqui vertidas são da responsabilidade do Autor).

I. INTRODUÇÃO

Tem por objetivo este trabalho discutir a problemática da qualidade na educação superior, com atenção especial voltada para o processo de ensino/aprendizagem e preocupada com invovações necessárias em seu contexto. Uma consequência será a impropriedade de uma "universidade de ensino", porque não faria mais que reproduzir conhecimento alheio, de segunda, terceira, quarta mão. Interessa a ambiência do "**aprender a aprender**", com base na capacidade de elaboração própria, adquirida através da atividade de pesquisa.

É importante definir com a precisão maior possível o conceito de qualidade, que, para nós, engloba os outros de "eficiência" e "pertinência". Neste sentido, distinguimos entre **qualidade formal e política**, significando a primeira o desafio tecnológico propriamente dito com base na instrumentação científica, e a segunda o desafio educativo com base na capacidade de conceber e concretizar futuros alternativos para a sociedade. Uma trata de meios, outra trata de fins. Formam um todo só, e por isso uma não vai sem a outra, mas uma não se reduz à outra ou substitui a outra.

Quanto ao conceito de modernidade, tem importância à medida que representa o desafio atual da educação superior de ser instrumentação central da modernização da sociedade e da economia. De modo geral, admite-se que educação seja fator primordial desse processo, na condição de geradora da capacidade de criar tecnologias inovadoras e alternativas, muito embora tal visão possa recair na prepotência da técnica sobre a política. Ao lado dos riscos, há porem os lados positivos, sobretudo a oportunidade de recolocar educação no centro do desenovlvimento que, para ser integral, carece de qualidade formal (domínio tecnológico) e qualidade política (cidadania organizada e ativa).

Para ilustrar nossas hipóteses, servimo-nos de alguns dados da situação brasileira no tocante à educação superior, sem com isto insinuar "paradigmas". Trata-se apenas de referenciar empiricamente as teses, com vistas a permitir discussão mais circunstanciada. De certa maneira, fica evidente o reconhecimento de que um dos males intestinos de nossa universidade está na marca histórica arraigada de "instituição de ensino e aprendizagem", não de produção de conhecimento próprio. Não representa a capacidade de emancipação social via domínio próprio das condições de desenvolvimento, mas simplesmente a situação de cópia indefinidamente reproduzida. Os alunos aprendem de professores que nunca deixaram de ser alunos.

Sequer no horizonte da qualidade formal, nossa universidade é eficiente e pertinente. Aprende-se pouco, mal e de modo desatualizado, despreparando as gerações para um futuro que exige inovação tecnológica como algo já cotidiano. Em termos de qualidade politica, a questão tambem se coloca com gravidade reconhecida, seja no distanciamento para com a sociedade e com a vida real e profissional, seja na secundarização sistemática da prática frente à teoria ou no ativismo que despreza a teoria, seja na proliferação do "idiota especializado", engajado na neutralidade ingênua ou útil, seja nas propostas diletantes dos "estágios" e das "extensões", seja nos "democratismos" que, além de ser típica democracia dos incompetentes, ferem condições mínimas de qualidade formal, e assim por diante (Educación Superior y Sociedad, 1990).

A universidade é uma instituição necessária e inevitável. Necessária, porque é uma das estratégias mais eficientes para se preparar e encarar o futuro, além da ocupação de espaços privilegiados do mercado de trabalho e do processo produtivo. É inevitável, porque corresponde à formação de uma das elites sociais, a intelectual, que nela se reproduz. Assim, a universidade não corre o risco de desaparecer. Mas terá que renascer. Nas condições atuais, está de costas para o futuro.

Por outro lado, a produção de conhecimento próprio não garante que seja utilizado em benefício da maioria. Ou seja, competência técnica não se reverte necessariamente em democracia. Faz parte da história da universidade estar a serviço muito mais visivelmente do grupo dominante, do que dos "marginalizados". Daí a importância de insistir, com igual veemência, nos dois lados desta moeda, que denominamos qualidade formal e politica. Muitas vezes, deparamo-nos com situações em que o conhecimento ainda é pequeno e somente reproduzido. Outras vezes, encontramos evidências de ativismos sem base cientifica. De modo geral, entretanto, **sabemos sobretudo como não mudar.** Unir "saber & mudar", é um discurso comum na academia, mas não faz parte da vida prática da grande maioria dos cientistas (Demo, 1987a).

II. DISCUTINDO A QUESTÃO DA QUALIDADE

O conceito de qualidade tende a ser tomado de maneira amorfa, especialmente no sentido de "características não-quantitativas", ou de dimensões que estariam para além da quantidade. Um uso comum ambiguo encontra-se na expressão "qualidade de vida", de modo geral restrita a certas marcas predominantemente quantitativas (condições de moradia, ambiente urbano, consumo de bens não básicos etc.), embora tenha de correto a expectativa de um modo de vida que depasse a satisfação de necessidades materiais primárias.

Para não contribuir com tais ambiguidades ou definições pela exclusão, propomos, como fizemos em outros textos, primeiro não dicotomizar com quantidade, e, segundo, introduzir a distinção entre qualidade formal e política. Esta maneira de discutir não pretende dirimir o pano de fundo problemático desses conceitos, mas certamente torná-los mais compreensiveis e operacionais (~~Demo, 1985; 1987; 1989~~).

Por qualidade formal entendemos o apuro instrumental ou a capacidade de dominar meios, seja usando ou sobretudo produzindo. Coincide com competência tecnológica, tomada tecnologia como expressão mais tipica hoje do dominio cientifico de métodos, instrumentos, sistemas, formas, procedimentos. Esta postura tende a privilegiar ciência como instrumentação técnica, assumindo como fato o que, de si, não precisaria ser de direito. De modo geral o etos cientifico restringe-se à produção e ao dominio formal, evitando - via neutralidade axiológica - abordar fins, principios, normas, morais, conteúdos, práticas, e em especial, ideologias.

Por isso, mesmo em propostas tão modernas como a de Habermas sobre verdade, esta poderia ser obtida na forma, não no conteúdo. É verdade aquilo que a comunidade cientifica consegue assumir consensualmente, desde que seja expressão de um trajeto procedural válido e igual para todos, ou seja, a comunicação desimpedida. Pode ser aceito em comum uma pragmática formal, um modo de proceder dotado de regras de jogo praticadas por todos, uma democracia na forma. Não, porem, práticas históricas concretas, porque estas supõem acertos comuns valorativos e ideológicos. O formalismo metodológico é parte integrante da postura cientifica, de modo geral e tipico.

O avanço da postura de Habermas está em superar formalismos apriorísticos, de estilo kantiano, por exemplo, introduzindo a necessidade da discussão conjunta formalmente democrática e com isto também apontando para a precariedade intrinseca dos resultados. A ciência maneja hipóteses de

trabalho, válidas enquanto não surgirem outras mais sólidas. Somente pode ser aceito como científico, o que for e se mantiver discutível, na teoria e na prática. Todavia, dificilmente se escapa de reconhecer que a ciência é no fundo método, até ao ponto de estabelecer a ditadura do método sobre a realidade. Capta-se apenas a realidade que cabe no método. Só é relevante o que é captável pelos instrumentos técnicos.

A "pragmática formal", que parece contradição à primeira vista, traduz conformidade clara e típica, de um lado, ou seja: ciência só capta e trata fenômenos compatíveis com forma e mensuração, mas, de outro lado, é a maneira mais inventiva até ao momento de preservar a questão dos coteúdos nas formas, ou por trás das formas, ou para além das formas. O parâmetro da "discutibilidade" é de si marcado pelo procedimento formal, mas a definição inevitavelmente provisória dos resultados recoloca sempre o papel da história, das ideologias, dos valores. No mínimo, poder-se-ia dizer que é um uso tão criativo do fomalismo científico, que o conteúdo sai pelo menos respeitado.

Segundo o princípio U (princípio de universalização), "toda norma válida tem que preencher a condição de que as consequências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância **universal**, para a satisfação dos interesses de **todo** indivíduo possam ser aceitas sem coação por **todos** os concernidos" (Habermas, 1989, 147). Segundo o princípio D (princípio da ética do Discurso), "toda norma válida encontraria o assentimento de todos os concernidos, se eles pudessem participar de Discurso prático" (Id., 148). A seguir, acrescenta Habermas: "A ética do Discurso não da nenhuma orientação conteudística, mas sim, um **procedimento** rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo. O Discurso prático é um processo, não para a produção de normas justificadas, mas para o exame da validade de normas consideradas hipoteticamente. É só com esse proceduralismo que a ética do Discurso se distingue de **outras** éticas cognitivistas, universalistas e formalistas" (Id., 148-149).

À diferença das posturas **monológicas**, este princípio de universalização carece do discurso para ser reconhecido como válido, pois, uma coisa é a validez formal, outra é esta validez em sociedade. O **diálogo crítico** torna-se procedimento necessário da cientificidade.

Entretanto, por mais que se considere criativa a proposta de Habermas para as ciências sociais reconstrutivistas, é mister reconhecer que o étos clássico da ciência acaba se impondo, em termos específicos da <u>qualidade formal</u>. Poder-se-ia dizer, assim, que a qualidade formal é a qualidade da ciência e nisto tem igualmente seu lado mais importante: o poder de descoberta e de instrumentação técnica. Para muitos, a sociedade do futuro será "<u>científica</u>", ou seja, fundada em procedimentos tecnológicos como base da relação homem-natureza, e homem-homem. Como dominar a natureza e as relações sociais, via tecnologia,

eis seu signo. Tamanha é a esta expectativa, que ciência será também a "nova religião", no sentido de servir a todas as mistificações imagináveis, inclusive dela mesma.

Seu lado negativo aí está: dispor de tecnologia de ponta não significa necessariamente uso adequado dela. O mundo está cansado de constatar que tecnologia tem destruído mais do que construído, quer com relação ao meio ambiente, quer com relação às necessidades energéticas, quer com relação aos conflitos de guerra, quer com relação aos desequilíbrios entre sociedades ricas e pobres, e assim por diante. Tamanha é esta distância entre tecnologia disponível e seu bom uso, que a tecnologia mais urgente é aquela para superar seus próprios males.

De si, em termos estritamente formais, tecnologia é neutra, como lógica, matemática, método. Todavia, na sociedade histórica nada existe apenas em si, sem relação prática. Aí, tecnologia aparece demarcada historicamente: quando tecnologia preferencial é a destrutiva e agressiva, parece evidente que sua neutralidade é apenas útil, para evitar que se discuta seu uso e sua produção. Na prática, a ciência produz a tecnologia que interessa.

Mesmo assim, este lado negativo e até atemorizador não poderia encobrir seu aspecto qualitativo, necessário para discutir sociedades alternativas. A ciência encontra aí seu grande momento, insubstituível como competência metodológica e a um passo de fazer época: a era da ciência e da tecnologia (Guadilla, 1990).

Por qualidade política entendemos a capacidade de conceber e realizar conteúdos históricos alternativos, socieades pelo menos mais toleráveis, modos mais desejáveis de convivência social. De partida, é fundamental aduzir que tal qualidade não pode ser discutida e definida isoladamente, por mais que tenha lugar próprio dialeticamente. Qualidade formal é apenas o outro lado da mesma medalha.

Dentro das circunstâncias dadas ou objetivamente encontradas, qualidade política refere-se às condições subjetivas de ocupar espaço próprio, emancipando-se da situação de submissão, de vulnerabilidade, ou de massa de manobra. A história em parte é dada, em parte é feita. Na parte em que é feita, aparece qualidade política, como comprovação daquilo que o homem é capaz de mudar. Para tanto, domínio tecnológico é simplesmente essencial. Mas, na sua tessitura própria, qualidade política indica o horizonte dos valores, das ideologias, da participação. Qualidade política somente têm sujeitos históricos concretos, à medida que conseguem, pelo menos parcialmente, fazer sua própria história. Para isso, não bastam vontades, intenções, bons propósitos e mesmo fantástica consciência crítica, mas ainda condições objetivas, entre elas competência técnica.

Talvez o que mais incomoda ao ètos cientifico é ter que conviver com **ideologia**, no plano da qualidade politica, fugindo a parâmetros estritamente formais. Uma das caracteristicas da ideologia é submeter qualidade formal a fins politicos, ou mistificar a realidade para justificar vantagens e interesses sociais, ou deturpar e mesmo mentir - falsificar fatos e leis -, para alcançar objetivos e valores. Quer dizer, ideologia subjetiva algo que a ciência quer objetivo. Uma lei cientifica se impõe por si e em si, é válida para todos, não é melhor nem pior, simplesmente é dada e rege o real. Se o homem gosta, prefere, espera, rejeita, abomina, não tem qualquer importância objetiva, nem isto "faria" a realidade.

Todavia, percebe-se que, em termos de realidade dada e procedimentos formais (condições objetivas), a ciência tem sua razão, mas já não é o caso em termos de realidade histórica, pelo menos em parte feita, desejada, repelida. Também é <u>real</u> a capacidade humana de interferir nas condições objetivas, que, de <u>dadas</u>, poderiam em parte ser <u>feitas</u>. Precisamente aí temos a confluência necessária e inevitável entre qualidade formal e politica: o que o homem busca na e com a tecnologia é fazer do mundo objetivo que, em grande parte ainda lhe escapa ao controle, em mundo sob seu controle, subjetivamente conduzido. Daí a relevância extrema da competência tecnológica: se soubermos um dia por que e como chove, "faremos" chover a nosso talante; se soubermos um dia por que e como o homem envelhece, evitariamos a morte...

Quer dizer, a tecnologia é, ao mesmo tempo, produto formal e politico. Para mudar a realidade, é mister conhecer suas leis, a par de dispor de projeto politico. Assim, "conhecer" a realidade é condição de sua mudança, ainda que do conhecer não siga o mudar (pode seguir o não-mudar, ou o obstaculizar mudanças). Colocando mais precisamente as coisas, tecnologia é em si uma questão formal, mas como tal tem significado politico histórico de primeria grandeza. Tal significado pode atingir dimensões que começam a preocupar, quando tecnologia passa a substituir a politica. Em vez de estratégia mais relevante de emancipação, torna-se prisão ou imposição técnica, fazendo dos meios à medida dos fins. Em vez do ator politico consciente e criativo, o "idiota especializado", tão competente nas instrumentações, quanto "tapado" frente ao questionamento das sociedades históricas.

Nestes termos, poder-se-ia dizer que o "maior fato politico" deste fim de século é precismente tecnologia, assumida como demonstração da capacidade humana de se autodeterminar. A "parte feita" da história aumenta em detrimento da parte dada (Schwartzman, 1980).

Assim colocadas as coisas, para a sociedade as duas faces da qualidade são essenciais, traduzidas como formação tecnológica e ideológica. À primeira vista, incomoda a denominação "formação ideológica", porque estamos habituados a

ver na ideologia algo ou muito de "deformação". Entretanto, se não há democracia sem cidadania, vale reconhecer que metade da cidadania é "formação ideológica", e a outra competência produtiva (técnica).

Uma visão positiva de ideologia ficou mais patente com a discussão em torno da "contra-ideologia", encontrada, em boa hora, em Gramsci. Se, para evitar mudanças históricas, ideologia conservadora é estratégia fundamental, sobretudo aquela que busca provar aos desiguais que não são, ou que os iguais o são por mérito, não por usurpação, para "fazer mudança" é mister projeto alternativo de sociedade. Projeto alternativo de sociedade não carece apenas de instrumentação tecnológica (para crescer em termos econômicos, por exemplo), mas igualmente de atores políticos compromissados com conteúdos históricos concretos a serem implementados (equalização de oportunidades, justiça para todos, direitos básicos incondicionais). É fácil descobrir que em toda revolução de cunho político há grupos de intelectuais que assumem a função de fabricar "idéias", "ideais", sobretudo a formulação cientificamente fundada de projetos alternativos, capazes de demover as massas. Assim, o intelectual não vale apenas pelo que "sabe" em termos de domínio técnico, mas igualmente pelo que "vale" em termos de agente de mudança (Fávero, 1980. Pécaut, 1990).

Embora este lugar do intelectual seja preferentemente usado para "mistificar" sua função mais típica (que é conservadora, a serviço do grupo dominante), o que faz da "contra-ideologia" um discurso meramente ideológico em sentido negativo, parece claro que é totalmente artificial a postura da neutralidade científica, para não dizer impraticável. Em termos sociais, neutralidade é apenas outra maneira de posicionar-se, já que todo ser social é intrinsecamente político: não é apenas dado, mas historicamente feito. Se assim não fosse, não teria sentido "educação". Educação acredita que é possível "fazer acontecer", superar limitações dadas, potenciar condições de desenvolvimento do ser humano etc.

Na postura de Habermas haveria alguma perspectiva para tratar a questão ideológica de modo menos artificial. O que torna ideologia inaceitável cientificamente é a submissão a interesses subjetivos, tomados como manipulação da realidade. Entretanto, se somente é científico o que for discutível formal e politicamente, isto valeria também para a ideologia: ideologia discutível não faz mal, porque no fundo é o charme do cientista. Se ideologia é expressão necessária do ser social, por ser político, não adianta camuflar, reprimir, negar. É preferível conviver com ela criticamente, e a partir daí transformá-la em móvel inspirador de projetos sociais alternativos, com qualidade formal e política (Demo, 1988).

Seja como for, a Universidade detém o duplo desafio: precisa comprovar-se tecnologicamente competente, quando menos para corresponder ao futuro próximo e às injunções das novas

gerações, e precisa ser casa de educação, na qual as pessoas encontrem condições formativas motivadoras. Em poucas palavras: profissionais competentes e cidadãos ativos. Hoje estamos diante de dupla perplexidade: cada vez mais a educação superior se mostra inadequada em termos formais - seu produto é medíocre e mediocratizante; cada vez mais se comprova sua função conservadora em termos políticos, destituída de motivação para conceber e efetivar projetos alternativos de sociedade - seu produto típico é o "cidadão acima de qualquer suspeita", acomodado no serviço prestigiado ao grupo dominante, à cuja sombra se reproduz. O cúmulo desta decepção está na crítica radical sem prática, porque, além de não mudar nada (insiste-se na fala sobre mudança para desviar a atenção da prática decorrente), confere ao sistema a tinta de democrático, porque sustenta tal crítica como parte do enfeite participativo e com isto a esvazia.

O mínimo que se espera da Universidade é qualidade formal insofismável, ou seja, seu produto mais típico, ainda que unilateral. Mesmo isto torna-se cada dia mais escasso, diante de tendências preocupantes entre nós. É possível surpreender na maioria delas "efeitos imbecilizantes", seja através da mediocridade técnica (sabe-se pouco e mal), seja na alienação política (analfabetismo político).

Qualidade política torna-se "visível" mais intensamente no horizonte participativo, porque este expressa mais de perto o desafio emancipatório: militância de um partido, coesão ideológica de um sindicato, mobilização comprometida de uma associação comunitária etc. Pela mesma razão, aparece em educação, considerada como instrumentação emancipatória. Certamente, emancipação nunca é apenas fenômeno político, pelo que vale recordar o outro lado: competência técnica. A dificuldade de discutir qualidade política, a par da incômoda convivência com ideologia, reside ademais na impossibilidade de controle mensurável do fenômeno. Faces empíricas podem insinuar qualidade política, jamais indicar diretamente, porque não é "extensa", mas especificamente "intensa". Não se faz qualidade política sem quantidade e forma, mas não se substituem. Um sindicato grande não é necessariamente um "grande sindicato". Não há um quilo, um metro de democracia, de cidadania, de educação.

III. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Produção, uso e atualização tecnológica é o que qualifica as condições de desenvolvimento das sociedades. Mais que a disponibilidade de recursos materiais e naturais, de recursos humanos abundantes, de tamanho do país, conta a independência tecnológica.

Entretanto, tal independência depende do sistema educacional como um todo, que poderia receber particular ênfase por parte das sociedades e governos. Educação, como fenômeno primordialmente político, expressa em primeiro lugar as preocupações com qualidade política, mas isto não teria viabilidade histórica sem qualidade formal: na escola, ao lado de instrumentar a cidadania das pessoas, é mister aprender a aprender. Não é o caso retornar aos tempos da educação definida como "política de recursos humanos para a economia", porque os sistemas educacionais não detêm tal eficiência genérica em termos de crescimento material. Mas é o caso recolocar educação no centro da preocupação com o desenvolvimento social, aí incluída a instrumentação do crescimento econômico, porque a modernidade tecnológica é "produzida" via educação, desde a básica até à superior. O que faz a diferença entre os países é a "inteligência" instalada, atualizada e desenvolvida, capaz de elaborar para a sociedade e para a economia os agentes criativos de domínio das condições fundamentais de desenvolvimento. Na ultrapassada teoria dos recursos humanos o homem aparecia como meio econômico, enquanto neste contexto atual assoma como seu organizador crítico e criativo, desde que educação se ligue à tecnologia, mas a esta não se submeta (Salm, 1980. Vincenzi, 1983).

Neste sentido, vale afirmar que educação volta a ser o principal - ou pelo menos um dos principais - investimentos econômicos, à par de ser investimento político, desde que corresponda ao papel de agenciador da capacidade de produção própria de tecnologia de ponta. Muda-se o conceito de "analfabeto", não mais restrito a "não saber ler, escrever e contar", mas referido especificamente à capacidade de corresponder ao desafio constante de atualização tecnológica. Simplesmente "aprender" não serve, porque a postura adequada será "aprender a aprender", ou seja: receber e renovar fundamentos educacionais tais, que permitam a reciclagem constante. Porquanto este é o signo da tecnologia: renovação constante como maneira constante de ser.

Embora possa parecer estranho à primeira vista, tal visão recoloca, de outra forma, a questão emancipatória e nisto recupera tradições substanciais da história da educação, a

começar pela maiêutica. Não pode interessar a reprodução de "discípulos", domesticados para copiar, imitar, reproduzir, mas a gestação de "novos mestres", capazes de elaborar e efetivar projeto próprio de desenvolvimento. Se definíssemos emancipação como o processo histórico que capacita a conceber e praticar projeto próprio de desenvolvimento, educação e tecnologia é um binômio inevitável e necessário, porque ajuntam num todo só as duas pernas de todo processo emancipatório: de um lado, a capacidade produtiva, instrumentada basicamente pela qualidade formal, e de outro, a capacidade política de autogestão e cidadania, expressa fundamentalmente através da qualidade política da respectiva sociedade.

Na educação superior tal desafio aparece como exigência primeira dos tempos modernos, não se justificando mais a condição comum de "lugar de ensino", cuja caricatura típica é a figura do aluno que apenas aprende, diante de um professor que apenas ensina. O professor que apenas ensina jamais deixou a posição de aluno. Ou seja, jamais foi professor. Em termos de modernidade tecnológica e educativa - e no fundo, na mais bela tradição educativa - professor define-se em primeiríssimo lugar pela capacidade de produção própria de conhecimento. Como decorrência necessária, deve ensinar (Demo, 1990).

Assim, o componente mais fundamental da formação do professor não é "didática", definida como "arte de ensinar", mas **pesquisa**, definida como capacidade de produção própria de conhecimento. Não deve haver dicotomia entre pesquisar e ensinar, como é comum em universidades que incentivam a pesquisa (os pesquisadores já não querem ensinar): quem pesquisa, deve ensinar; quem ensina, só o pode fazer, porque pesquisa. Com isto, universidade de ensino é algo arcaico, cuja função não poderia jamais ultrapassar a condição de reproduzir sucata no contexto da sociedade moderna. O mero ensino não combina com o desafio tecnológico, como, no fundo, nunca combinou com educação emancipatória. Para se poder ter projeto próprio de desenvolvimento, é essencial criar, "aprender a aprender".

A transmissão de conhecimento alheio é feita, hoje, mais eficientemente em todos os sentidos pelos meios modernos de comunicação, soterrando a figura do professor que apenas repassa conhecimento de segunda mão. De certa forma, pode-se afirmar que um dos indicadores mais típicos da época pregressa, pré-científica, é a "instituição de ensino", na qual a pessoa se apresenta para copiar conhecimento alheio. Todavia, se a modernidade tecnológica e educacional condena o professor que apenas ensina, pois jamais foi professor, recupera entusiasticamente o professor-pesquisador, definido como alguém que, sabendo produzir conhecimento próprio, leva o aluno a fazer o mesmo, **mutatis mutandis**. Função do professor não é "dar aulas", mas fazer o aluno trabalhar com mão própria, sob orientação.

A <u>**questão da pesquisa**</u> ganha, assim, lugar de inspiração fundamental da vida universitária, e, nos devidos termos, de todo

processo educativo. Para colocar de maneira mais adequada tal pretensão, é mister rever o que seja pesquisa. De modo geral, restringe-se a **princípio científico**, no sentido de expressão típica da produção de ciência. Inclui-se aí o domínio metodológico principalmente, na acepção mais própria da qualidade formal. Conforme posturas metodológicas, algumas vêem na pesquisa o **método** da **descoberta**, no contexto do relacionamento objetivo entre sujeito e objeto, enquanto outras vêem ademais o método de **construção** da realidade, no contexto do "objeto construído". Sem insistir em polêmicas, em cada um dos casos pesquisa representa a estratégia própria de produção científica, seja na descoberta de relações reais objetivas (são encontradas, não criadas), seja na construção de posturas dialéticas que valorizam a história.

Assim vista, pesquisa aparece normalmente como atividade sofisticada, apenas atingível por especialistas que detêm graus acadêmicos elevados, ademais de supor investimentos relevantes. Pesquisador - em seu estereótipo dominante - é uma figura academicamente muito sofisticada, que domina instrumentações formais com perícia, vive estudando, analisando, escrevendo, e de modo geral não se mete em política "por amor" à ciência. Embora a produção sofisticada de ciência faça parte do conceito de pesquisa sempre, é fundamental desmistificar tal estereótipo, sobretudo com respeito à reserva tendenciosa da produção de ciência nas mãos de um pequeno grupo de iluminados.

Para tanto, convém tomar pesquisa também como **princípio educativo**, a partir da questão emancipatória. A atitude básica da pesquisa está na capacidade de **questionar**, ou seja, de não acreditar na primeira impressão, nas ordens vigentes, nos conhecimentos rígidos e envelhecidos, nas teorias comuns e assim por diante. Retomando postura de Bachelard, ciência começa contrapondo-se ao senso comum. Seu primeiro ato é "dizer não". O processo emancipatório também principia com a coragem de se contrapor. Somente quem toma consciência crítica de sua condição histórica, reconhecendo que é possível mudar e que o agente insubstituível de mudança é ele próprio, é capaz de **emancipar-SE**. Assim colocada, pesquisa não é em primeiro lugar um rito laboratorial, mas atitude de vida, ou seja, estratégia básica de auto-construção.

Não se reduz a instrumentação científica e a seus produtos, mas é parte de todo processo educativo emancipatório, como estratégia de questionamento, de diálogo crítico e criativo com a realidade e consigo mesmo. Se educar não combina com domesticar - ainda que na prática seja quase só isto -, o questionamento crítico e criativo constitui sua base e estratégia. O mesmo é mister dizer da pesquisa: se pesquisar não combina com "aprender" - embora nos sistemas educacionais dificilmente se ultrapasse tal patamar -, o "aprender a aprender" começa com o questionar. A sofisticação da pesquisa não é sua essência, mas apenas uma das formas de instrumentação.

Há, pois, uma dimensão na qual educar e pesquisar se aproximam e mesmo se necessitam, tornando pesquisa também princípio educativo, no contexto da qualidade política. Este tipo de consideração, a par de sua relevância em si, permite rever a questão da cidadania na universidade, quase sempre restrita à **extensão.** A formação política do aluno, para não ser somente "idiota especializado", não provém de estratagemas externos em primeiro lugar, mas da propriedade intrínseca da produção científica, desde que fundada neste conceito de pesquisa como princípio científico e educativo. Na verdade, dispensa o conceito de extensão, pelo menos o extrínseco, já que pesquisa não pode ser apenas teoria alienada, expressão espasmódica e intermitente, isolada em si. Este conceito de pesquisa implica prática como componente curricular em sentido estrito, não permitindo que a universidade fuja para o mundo da lua. "Conhecer & mudar" perfaz um todo só, seja no lado contestatório (transformar a realidade), seja no lado conservador (saber para impedir mudança).

A formação política do aluno pode ser motivada também por estratégias extrínsecas ao currículo, como atividades culturais, iniciativas sociais (prestação de serviços à comunidade), eventos comunitários etc. Mas não está aí a expressão mais própria, que deve ser intrínseca ao processo de educação formal e política. A extensão facilmente se acomoda em atividades voluntárias, por vezes assistencialistas, sempre intermitentes, produtos da má consciência de uma universidade que se distanciou da sociedade e da vida. Ora, qualidade política do aluno não é apêndice facultativo, mas integrante da competência como tal, que inclui o profissional capaz e o cidadão ativo. A pesquisa - bem colocada - pode ser estratégia básica deste processo de formação.

Segundo uma hipótese de Luhmann, a pedagogia é marcada por um "deficit tecnológico" crônico (Luhmann, 1982). Significa colocar para os educadores a invectiva de que não estão correspondendo aos desafios do futuro em termos de novas gerações. Há muitas nuances neste desafio, podendo-se destacar:

a) educação continua uma "disciplina acadêmica" precariamente científica, seja porque se interessa pouco por instrumentações metodológicas modernas, seja porque se esconde em pretensões filosóficas cientificamente pouco úteis, seja porque ainda vive de exortações moralizantes e assim por diante;

b) educação é excessivamente suscetível a modas, seja da "reprodução" (a escola apenas reproduz a ideologia dominante), seja da transformação (de repente, sozinha, é capaz de mudar tudo), o que denota fraqueza teórica e metodológica e tendência imitativa;

c) educação não toma suficientemente a sério o desafio das novas gerações, que carecem de instrumentação

tecnológica atualizada e sempre renovada, algo incompatível com a ambiência escolar formal tradicional;

d) educação continua sendo tática de "ensinar", em contexto de reprodução imitativa, quando na verdade isto faz parte do passado;

e) educação persiste em não superar vazios crônicos frente à modernidade, como o desempenho em matemática e ciências naturais, preferindo conhecimentos menos significativos para o mundo moderno;

f) educação confunde facilmente "humanismo", que certamente lhe é parte integrante, com posturas piedosas e proteccionistas, à revelia dos desafios teóricos e práticos da realidade.

Tal visão acarreta crítica acerba ao sistema educacional, em particular em regiões menos desenvolvidas, nas quais é difícil observar padrões mínimos aceitáveis em termos de qualidade formal e política. De certa forma, o "professor" encarna este atraso tecnológico: mal formado por uma universidade reprodutiva, foi domesticado para imitar e reproduzir discípulos; pesquisar é desafio estranho, pois restinge sua atuação em dar aulas; atualizar-se é proposta eventual, por necessidade de subir na carreira, não como compromisso com as novas gerações. **Mutatis mutandis**, vale isto também para o professor universitário.

Embora seja evidente caricatura, "aula", "prova" e "cola" são sinônimos. O professor que apenas dá aulas, vive de "cola"; não passa de atividade parasitária para reproduzir parasitas. A "prova" resume a atitude imitativa que devolve apenas o que o professor "deu", em ambiente geralmente repressivo, que leva facilmente à "cola". Quem não aprende a aprender, se não "decora", só lhe resta "colar".

Entretanto, não se trata de desprestigiar sem mais a aula. Trata-se apenas de negar-lhe a condição de estratégia básica educativa. Como instrumento intermitente, tem seu lugar, e aí poder ser mesmo uma arte. Sobretudo a universidade não pode restringir-se a isto, porque já seria máquina imbecilizante e totalmente injusta com as novas gerações. A questão mais difícil talvez seja a necessidade de redefinir o papel do "professor". Em muitos lugares, professor é apenas definido como alguém contratado para "dar aula", supondo um mínimo de critério formal, reduzido este - para o ensino de 3º grau - a ter graduação. A instituição de educação superior que não percebe o absurdo desta situação, não tem qualquer condição de fazer parte do mundo moderno. Estará de costas para o futuro.

A bem da verdade, é mister reconhecer que a convivência entre educação e tecnologia não é sempre pacífica. Há riscos

notórios. O primeiro será reduzir educação à instrumentação técnica (à qualidade formal). O segundo será fazer de certos países detentores de alto nível tecnológico protótipo do desenvolvimento, cerceando a oportunidade de alternativas próprias, algo que faz parte da pretensão emancipatória. O terceiro será fazer do desempenho mercadológico a medida da educação. Assim, é fundamental relembrar que qualidade formal e política são faces da mesma medalha. Qualidade política torna-se exigência substancial, principalmente para se poder discutir o **porquê** da tecnologia: o que produzir, como produzir e como usar. Caso contrário, a criatura subjugará o criador. A superação do **deficit tecnológico** não poderia ser efetivada às custas do humanismo. A prepotência tecnológica aparece lidimamente na expressão, já quase proverbial: quem não tem tecnologia, não faz ideologia. Educação moderna precisa saber fazer as duas, na mesma ordem de importância (Giannotti, 1986. Graciani, 1982).

IV. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL - alguns traços

O recurso a alguns dados da situação brasileira tem apenas interesse ilustrativo. Servem para manifestar alguns vazios, frente ao quadro de referência até aqui desdobrado, permitindo circunstanciar mais concretamente a discussão. Os dados indicam apenas facetas materiais e formais, que serão objeto direto da análise, mas facultam - por trás - inferir sobre condições da qualidade política também. Foram selecionados para apontar deficiências mais típicas em termos de correspondência aos desafios modernos de educação e tecnologia ~~(Gusso, 1990)~~.

Segundo a Tabela 1 e 1A, o Brasil possuia em 1986 um total de 4 188 cursos superiores, sendo 53,6% particulares. Dos cursos públicos, predominavam os federais com 25,0% sobre o total de cursos, vindo a seguir os estaduais com 13,2% e por fim os municipais com 8,2%. Em termos de grandes regiões, o Sudeste detinha 52,4% dos cursos, mais da metade portanto. Apresentava ainda a presença mais forte de cursos paticulares (37,0% sobre o total nacional de cursos, e 70% sobre os cursos da região). Em todas as outras regiões os cursos públicos superavam os particulares, com exceção da região Sul, onde havia empate.

Quanto a matriculas, eram 1,5 milhões, das quais quase 60% particulares, e quase 56% estavam no Sudeste. Mais de 72% das matriculas dentro desta Região eram particulares. Das vagas oferecidas (por volta de 447 mil), dois terços (66,4%) eram particulares, e 62,3% estavam no Sudeste, onde a participação das instituições particulares atingia a quase 80%. Inscreveram-se para disputar tais vagas um total de quase 2,2 milhões de estudantes, ingressando de fato por volta de 433 mil (cerca de 395 mil pela via do vestibular, e cerca de 38 mil por outras vias, sobretudo transferência).

O movimento de inscrição tendia a preferir oportunidades públicas, em particular no Sudeste (vagas particulares eram 49,2% sobre o total nacional, inscrições apenas 36,5%; vagas estaduais eram 4,8% sobre o total nacional, inscrições porém o dobro: 9,6%). Entretanto, o ingresso pela via do vestibular já demonstrava tendência contrária: praticamente dois terços destes ingressos eram particulares. Daí decorreria que as oportunidades públicas eram mais procuradas, mas era mais difícil superar o rito de passagem, tendo em vista que os vestibulares particulares são notoriamente menos exigentes (Braga, 1989; 1989. Vahl, 1980; 1980).

Esta mesma lógica aparecia nas conclusões: 64,1% eram particulares, enquanto as matriculas particulares eram 59,5%, denotando certamente ser mais fácil concluir cursos particulares.

Algumas taxas da Tabela 1B reforçariam tais traços tendenciais:

a) na média nacional, foram oferecidas 106,8 vagas por curso, sendo porém o Sudeste a única Região com média acima da nacional, com 126,9; o Sul se aproximava com 95,0, enquanto Nordeste e Centro-Oeste apresentavam somente 77,5 e o Norte 69,1;

b) marcantemente, as instituições federais tinham a menor oferta de vagas por curso, 64,2 para o total, subindo para 78,1 no Sudeste e 75,2 no Sul, mas descendo a 43,8 no Centro-Oeste, 57,3 no Norte e 58,3 no Nordeste;

c) a oferta particular apresentava taxas mais de duas vezes maiores, com respeito às instituições federais: 132,3 vagas por curso no total, subindo a 142,1 no Sudeste, 141,3 no Centro-Oeste, 134,7 no Norte, 114,8 no Nordeste e 102,7 no Sul;

d) as taxas publicas de vagas por curso que mais se aproximavam das taxas particulares eram as municipais: 103,3 para o total;

e) quanto a inscrições por vaga, a média nacional foi de praticamente 5 em 1986, chegando nas instituições federais a 8 e a 7,6 nas estaduais; nas municipais esta taxa era inferior à particular: 3,1, contra 4 respectivamente;

f) as taxas que mais chamavam a atenção eram:
- 11,5 inscrições por vaga nas instituições federais do Norte;
- 9,9 nas instituições estaduais do Sudeste;
- 9,4 de taxa geral para o Norte;
- taxas por volta de 8 no Nordeste para instituições federais, estaduais e particulares;
- 8,4 nas instituições federais do Centro-Oeste;

g) chamavam a atenção pela caracteristica contraria:
- as menores taxas de inscrição por vaga eram sistematicamente das instituições municipais, chegando a 2,4 no Sudeste;
- nas regiões mais pobres, as taxas particulares eram altas: 8 no Nordeste, 6,5 no Norte, 6,5 no Centro-Oeste.

Tais números revelariam algumas tipicidades, sobretudo o desequilibrio entre oferta e procura de vagas, prevalecendo a marca comercial das instituições particulares. As instituições municipais denotariam precariedade considerável em termos de qualidade, a julgar pela baixa procura em termos de inscrições por vagas disponiveis. A pirâmide da procura aparecia clara: procura-se primeiro a instituição federal, a seguir a estadual; à

distância maior, quem lá não se acomodava, partia para uma oportunidade nas instituições particulares e municipais. Ao mesmo tempo, os dados mostravam grande heterogeneidade das instituições também no setor público: de modo geral prevaleciam as instituições federais em termos de procura, mas as estaduais vinham logo a seguir, com peso significativo para a Região Sudeste (caso de São Paulo, onde as universidades estaduais são as melhroes do país); as instituições municipais seriam "piores" que as particulares.

Esta estrutura poderia ser confirmada pela taxa de evasão, tomada aqui de modo relativamente impróprio, por não se tratar de dado de fluxo, ou seja, numa relação entre ingressos e conclusões no mesmo ano. De modo geral, tais taxas impressionam: para o total 47,3%, para as particulares 48,2%, para as estaduais 51,7%, para as municipais 56,6%, ficando as federais com 36,4%. Quase metade dos alunos particulares haviam abandonado os cursos, e eram mais da metade nas municipais e estaduais. Confirmar-se-ia a situação precária das instituições municipais, acompanhadas aqui também das estaduais. Isto denotaria que as instituições estaduais, de modo geral, eram precárias, não sendo comparáveis às federais, com as conhecidas exceções sobretudo de São Paulo. A evasão nas instituições federais eram sistematicamente as menores, encontrando-se a menor de todas no Sudeste (28,8%). As maiores taxas de evasão eram:

- 84,4% e 83,2% nas instituições respectivamente municipais e estaduais do Centro-Oeste;
- 60,2% nas instituições estaduais do Norte;
- 58,8% nas instituições particulares do Norte;
- 56,6% nas instituições municipais para o total.

Tomando-se o Sudeste em si, era marcante o fenômeno da evasão, também na estrutura estadual (46,5%); nas instituições particulares era de 48,9%, e nas municipais de 53,1%. Esta situação, tomada de modo geral, corresponderia ao desequilíbrio entre vagas e inscrições: 4,9 inscrições por vaga, ou seja: muita vaga, pouca inscrição, com consequente baixo aproveitamento.

Olhando-se esta estrutura de acordo com as áreas de conhecimento, alguns traços tornavam-se mais evidentes e outros mais apareciam (Tabelas 2 e 2A). Para o total, os cursos mais comuns eram "ciências sociais aplicadas" com 26,3%, "ciências humanas" com 25,0%, que já somavam mais da metade. Se a isto adicionássemos "linguística, letras e artes" com 12,2%, teríamos quase 65%. Nas instituições particulares, esta proporção subia a quase 73%, ou seja: a quase três quartos. Nas instituições municipais, chegava a 69%, ou seja: mais de dois terços. Já nas instituições federais, a proporção era de 50% mais ou menos.

Tomando-se o corpo mais expressivo da modernidade tecnológica (ciências exatas e da terra, biológicas, engenharias e tecnológicas), a proporção não chegava a 20% do total de cursos. Ainda mais grave tornava-se a situação, porque se havia

13,5% de cursos na área de ciências exatas e da terra, as conclusões eram apenas 8,6% sobre o total. Na área das engenharias, as conclusões estavam super-representadas (8,1% de conclusões, contra 4,6% de cursos), o que denotaria retenção maior de alunos por causa da importância econômica das carreiras, o que também é mais ou menos comum na área da saúde. Entretanto, chamava muito a atenção o desempenho favorável das "ciências sociais aplicadas": 27,3% de cursos, 33,7% das conclusões, correspondendo a alguma tendência mercadológica, por mais que tais cursos sejam sabidamente fracos. Esta tendência era bem mais visível nas instituições particulares: 17,3% de cursos "ciências sociais aplicadas" sobre o total geral de cursos, e 25,2% de conclusões sobre o total geral de conclusões.

A Tabela 28 mostra que ciências da saúde detinham sempre a menor taxa de evasão (31,3% sobre o total geral); nas instituições federais era de apenas 11,3%; mas nas instituições particulares e municipais subia para cerca de 40%. A taxa de inscrição por vaga evidenciava a intensa busca da área da saúde, em partidular nas instituições federais e estaduais (acima de 10), acompanhada das áreas de ciências agrárias e das ciências sociais aplicadas, mas que tinham muito maiores taxas de evasão.

As instituições federais, entretanto, apresentavam traços muito preocupantes, por incluirem, de modo geral, a melhor oferta universitária do país: embora detivessem a menor taxa de evasão (36,1%), nas ciências exatas e da terra era de 62,1%, 42% nas biológicas, e 40,2% nas engenharias. Na área de linguística, letras e artes, era de 52,9%. Quer dizer: evadiam-se proporcionalmente mais estudantes na área de exatas, que na área de letras.

Chamava a atenção, ademais, que a taxa de vagas por curso era maior nas engenharias: 192,7 para o total, embora a taxa de inscrição por vaga fosse de apenas 5,2. Nas instituições particulares, a oferta de vagas por curso alcançava a 246,7, mas as inscrições por vaga eram somente 4,1. Certamente é complexa a problemática que estaria por trás destes números, mas seria clara a tendência arcaizante da oferta dos cursos, a par da preferência por cursos "baratos".

A menor taxa de inscrição por vaga encontrava-se sistematicamente na área de linguística, letras e artes, com 2,2 para o total geral, descendo a 1,6 nas municipais e 1,7 nas particulares. Entretanto, o mais grave era que tais taxas apareciam muito baixas para áreas estratégicas do conhecimento: 3,8 para exatas, 4,5 para biológicas, mais ou menos comparáveis às taxas de ciências humanas com 3,2.

As instituições particulares eram as que mais ofertavam vagas, com média de 132,3 por curso (a única acima da média nacional de 106,8), mas tinham as menores taxas de inscrição por vaga e, de modo geral, taxas expressivas de evasão (48,3%, um pouco acima da média geral, com 47,3%). A maior taxa geral de

evasão estava em ciências exatas, com 57,3%, subindo a 62,1% nas instituições federais, a 61,6% nas estaduais, e 61% nas municipais. Nas instituições municipais, ciências biológicas mostravam um quadro particularmente desolador: 70 vagas por curso, 1,8 inscrições por vaga, 80,4% de evasão.

No plano das grandes regiões notavam-se diferenças consideráveis, que as médias nacionais encobriam. No Nordeste (Tabelas 3, 3A e 3B) sobressaia o fato de que praticamente metade dos cursos (de um total de 713) pertenciam a instituições federais, ficando a iniciativa particular com 22,2%. Os cursos de ciências sociais aplicadas (24,3%), ciências humanas (26,5%) e linguistica-letras-artes (11,1%) somavam 62% sobre o total, cujas conclusões subiam a 68% sobre o total de conclusões. As instituições federais detinham 49,8% dos cursos, mas somente 39,4% das conclusões, enquanto as particulares apresentavam 22,2% dos cursos e 36,5% das conclusões. Nestas, os cursos de ciências sociais aplicadas, humanas e letras perfaziam 73% sobre o total de cursos na região, cujas conclusões chegavam a 84% sobre o total de conclusões na região. Isto já bastaria para insinuar a baixissima contribuição da educação superior para a modernização da sociedade e da economia. As taxas de vagas por curso eram relativamente baixas, com 77,5 na média, descendo para 62,5 nas ciências exatas. Quanto às inscrições por vaga, eram de 7,5 no total, um pouco acima de 10 em ciências da saúde e ciências sociais aplicadas, encontrando sua expressão menor em letras (3,8) e em exatas (4,5). A taxa de evasão era particularmente alta em exatas (63,8%) e biológicas (62,7%), e muito baixa em ciências da saúde (20%). Eram cursos bastante procurados, ao lado de ciências da saúde e ciências sociais aplicadas, ainda as engenharias (que tinham a maior oferta de vagas com 111,8 por curso) com 7,4 inscrições por vaga, as ciências agrárias com 7,3. A maior taxa de inscrição por vaga encontrava-se nas instituições estaduais, na área de ciências sociais aplicadas, com 15,6, seguida de ciências agrárias com 14,8. A oferta de vagas era muito baixa nas instituições federais, com 58,3 por curso, desdendo a 40,9 nas exatas. Mas nelas achava-se também a menor taxa de evasão, de 3,6% em ciências da saúde, indicando que praticamente é igual o número dos que entram e dos que concluem. Embora as instituições particulares tenham menor presença nos cursos, ofereciam de longe mais vagas (114,8 por curso); as maiores taxas de inscrição estavam com as biológicas (11,4 por vaga), com as ciências sociais aplicadas (11,0), vindo a seguir as engenharias (9,9) e as ciências da saúde (9,8). A maior taxa de evasão, entretanto, achava-se nas exatas, com 75,9%, somente superada pela evasão em biológicas nas instituições municipais e estaduais, com 85,0 e 82,3%, respectivamente. Chamavam a atenção ademais as baixas taxas de evasão nas ciências menos modernas, sobretudo nas instituições particulares: em ciências humanas era de apenas 32,3%.

Já no Sudeste (Tabelas 4, 4A e 4B), a estrutura era consideravelmente diversa. Dos 2 195 cursos, 70,6% eram particulares. Destes, 71% eram de áreas do conhecimento menos

modernas, enquanto que para o total chegavam a 65%. Nas instituições estaduais os cursos menos modernos perfaziam 46% e nas federais 45%. Na esfera estadual, cursos de exatas eram mais presentes (21%) que cursos de ciências sociais aplicadas (13%). A importância da estrutura estadual podia notar-se sobretudo através da distribuição das inscrições: enquanto apenas 10,4% dos cursos eram estaduais, as inscrições subiam 17,4%; na esfera particular, cursos eram 70,6%, mas as inscrições somente 66,1%. De modo geral, o Sudeste era pródigo em vagas (126,9 vagas por curso), mas era bastante baixa a inscrição (4,3 por vaga). Sobressaiam as taxas de inscrição em instituições estaduais, com 17,6 por vaga em ciências sociais aplicadas, 17,4 em ciências da saúde, 11,7 em ciências agrárias, e ainda 10,1 em exatas. A evasão estadual era maior que a federal (46,6 contra 28,8%), chamando a atenção nesta última a taxa de 5,9% de evasão nas ciências da saúde. De novo, apareciam taxas iguais de evasão em exatas e em letras no plano federal (por volta de 52%). Era muito baixa a taxa de inscrição em letras (1,8 por vaga para o total geral), baixando a 0,7 nas instituições municipais e a 1,5 nas particulares. No paraíso das instituições particulares, era abundante a oferta de vagas, com 142,1 por curso, chegando a 271,2 nas engenharias, embora fossem baixas as taxas de inscrição por vaga, com apenas 3,6. Somente ciências da saúde tinham uma taxa mais perceptivel, com 7,6. Mas as taxas de evasão eram todas altas, inclusive a das ciências da saúde (40,4%).

No Sul (Tabelas 5, 5A e 5B) tinhamos um configuração assemelhavel, ainda que com larga distância frente ao Sudeste. Mais da metade dos cursos eram particulares, apresentando-se com alguma força instituições estaduais e municipais. Eram altas as taxas de evasão, com 50,7% na media regional, subindo a mais de 56% nas esferas estadual e municipal; as menores taxas de evasão estavam com as instituições federais (47,1%) e as particulares (48,9%). Nas ciências da saúde, em instituições federais, a taxa de evasão chegava a 24,8%. As taxas de inscrição por vaga eram relativamente baixas (4,2 na media regional), indicando a mesma tendência do Sudeste. Enquanto havia nas federais, 7,1 inscrições por vaga, nas particulares apareciam somente 3,4. Chamavam a atenção a taxa de evasão das biológicas nas particulares, com 82,1% e de letras nas federais e estaduais com mais de 72%. Para o total geral, a evasão mais forte apresentava-se em primeiro lugar em ciências biológicas com 68,6%, seguindo ciências sociais aplicadas com 57,6%, exatas com 56% e engenharias com 55,6%. Taxas muito baixas de inscrição por vaga apareciam nas instituições particulares sobretudo, mas também municipais, mesmo em ciências da saúde. Nesta região, o curso mais procurado (medido por inscrições por vaga) eram ciências agrárias (7,5), cuja demanda era superior ao de ciências da saúde (6,8) para o total geral. Isto valia principalmente para a oferta estadual.

Disto decorreria pelo menos o seguinte:

a) é excessivamente alta a oferta de cursos não modernos, denotando que a preocupação com o futuro é

relativamente pequena;

b são muito altas as taxas de evasão, insinuando, a par da dificuldade de acompanhar cursos mais exigentes, sua irrelevância para o mercado e para a vida;

c) a oferta particular tem compromisso diminuto com a modernização do país, correspondendo basicamente à busca do prestigio da educação superior e comercializando a pressão dos estratos médios;

d) é preocupante a insinuação de qualidade precária nas instituições municipais, ao lado das particulares;

e) as instituições federais e as estaduais em certas regiões demonstravam, como regra, indicios de qualidade mais aceitavel, mas estavam longe do que se poderia admitir como adequado em termos de modernidade educatica e tecnológica.

Uma outra maneira de vislumbrar tais questões seria a qualificação dos docentes e seu regime de trabalho (Tabelas 6, 6A e 6B). Tinhamos em 1986 um total de 132 mil funções docentes nas instituições de ensino superior do pais, das quais 121 mil (91,8%) em exercicio (função docente significa locais de trabalho docente, que podem ser ocupados mais de uma vez pelo mesmo docente). Desse total de 132 mil, 65,3% faziam parte de universidades e 34,7% de estabelecimentos isolados; metade alocava-se em universidades da rede pública, e 15,6% em universidades da rede particular; 7,8% alocavam-se em estabelecimentos isolados públicos, e 26,9% em estabelecimentos isolados da rede particular. Esta relação apontava duas predominâncias invertidas: nas universidades apareciam bem mais professores publicos, ao contrário das estabelecimentos isolados, mais ocupados por professores particulares.

Em termos de qualificação, nada menos que 60,7% tinham somente graduação e/ou especialização, restando 19,5% com mestrado e apenas 11,6% com doutorado. Tomando-se funções docentes em exercicio (91,8%), dessas 53,7% eram de tempo integral, e 38,1% de tempo parcial. No Sudeste, funções docentes da rede particular eram mais da metade sobre o total (54,7%), apresentando, ademais, a maior cifra relativa de funções docentes em estabelecimentos isolados (43,5%). Em São Paulo, a meca das instituições particulares, apenas 31,7% eram funções docentes de universidades públicas, contra 39,6% de estabelecimentos isolados particulares; funções docentes particulares (de universidades e de estabelecimentos isolados) somavam mais de 62%. Ao mesmo tempo, aparecia a maior cifra relativa de docentes de regime parcial (62,5%, relacionados a 93,0%). Rio de Janeiro tinha a mesma situação, com respeito a docentes de regime parcial: 61,4%, relacionados a 92,0% (funções docentes em exercicio).

Conforme à Tabela 6B, São Paulo detinha 27,0% das funções docentes, Rio de Janeiro 16,5%, Minas Gerais 9,6% e Rio Grande do Sul 9,5%, cuja soma era de mais de 62%. Com respeito a funções docentes de universidades particulares, 62,8% estavam no Sudeste, com 39,3% em São Paulo. Docentes de tempo parcial, em 60,7% estavam no Sudeste (31,4% em São Paulo). Entretanto, o Sudeste apresentava também a maior cifra relativa de docentes de tempo integral (46,5%).

Nas Tabelas 7, 7A e 7B , tais relações se especificam ainda mais: das 121 228 funções docentes em exercício, 42,8% estavam em instituições particulares, 36,4% em instituições federais, 16,8% em estaduais e 4,0% em municipais. Docentes com gradução, em mais da metade (50,7%) eram de estabelecimentos particulares, restando 28,5% em estabelecimentos federais. Docentes com especialização, em 52,4% dos casos alocavam-se em estabelecimentos particulares, e em 32,1% em federais. A relação invertia-se a partir do nível de mestrado: 31,0% em estabelecimentos particualres, 50,1% em federais. Quanto ao nível de doutorado, os estabelecimentos particulares acusavam apenas 16,7% das funções docentes. Docentes com tempo parcial, em 67,7% dos casos eram de estabelecimentos particulares, enquanto que de tempo integral apenas 7,7%. Dois terços dos docentes de tempo integral estavam em estabelecimentos federais. Disto decorre o reconhecimento de que as instituições particulares funcionavam basicamente com docentes de tempo parcial.

Dos docentes com doutorado, 72,7% estavam no Sudeste, e aí 34,7% eram de instituições etaduais, denotando o impacto das universidades estaduais paulistas, as melhores do país. Todavia, o fato mais marcante era, certamente, que dois terços das funções docentes apresentavam nível de graduação e/ou especialização para o total, subindo esta proporção a quase 80% em estabelecimentos particulares. Docentes com doutorado em estabelecimentos particulares eram somente 4,9%, aparecendo os estabelecimentos municipais com cifras ainda menores, ou seja, 2,5%. A maior cifra relativa de docentes com doutorado aparecia em estabelecimentos estaduais para o total, com 27,7%, sob impacto da estrutura do Sudeste, onde a cifra era de 41,8%. No Sudeste, enquanto 93,7% dos docentes em estabelecimentos particulares trabalhavam em regime de tempo parcial, nos estabelecimentos federais e estaduais esta cifra descia a 22,9 e a 29,1% respectivamente.

Segundo a Tabela 8, notava-se evolução bastante rápida na composição dos níveis dos docentes, pelo menos até 1980: docentes apenas graduados eram em 1974, 57,9%, e 33,6% em 1987; com doutorado, eram 6,6% em 1974, e 12,7% em 1987. Em que pese a presença de dados contraditórios na tabela (docentes com mestrado em 1980 eram apenas 1,7%, algo impossível), permite verificar que, ainda não sendo, nem de longe, satisfatória a situação docente em termos de qualificação, tem evoluído com persistência. Predominava o fato de que, em 1987, dois terços dos docentes tinham somente graduação e/ou especialização.

Segundo o "Guia do Estudante", uma publicação anual voltada a orientar (influenciar) estudantes que se preparam para o vestibular (Tabelas 9 e 9A), a situação dos cursos superiores no Brasil teria configuração próxima da catástrofe. Dos 4 582 cursos avaliados, apenas 1% seria "excelente", 4,5% "muito bons", e 15,4% "bons". Os critérios de avaliação são certamente muito discutíveis, a começar pelo fato de a publicação estar orientada exclusivamente aos interesses estudantis e de ser realizada de modo predominantemente jornalístico, mas, na medida em que refletem também situações de mercado, podem ser tomados a sério. Mesmo em São Paulo, apenas 2,5% dos cursos seriam "excelentes", e 39,0% "fracos", estando esta cifra acima da média nacional dos cursos fracos.

Dos cursos avaliados, 30,2% alocavam-se em São Paulo, e aí achavam-se 76,1% dos cursos "excelentes". Entretanto, este Estado concentrava tudo, desde os melhores até aos piores cursos. Neste sentido, por maiores que possam ser restrições técnicas a esta avaliação, contém frontal reconhecimento da precariedade de nossa educação superior. A julgar por ela, curso de qualidade indiscutível era da ordem do excepcional em 1989.

Recente pesquisa sobre "novas universidades"*, em número de 25, cujo reconhecimento legal é da década de 80 e predominantemente posterior a 1985, revela dados muito preocupantes. Neste universo predominam entidades particulares, mas não se pode esquecer que são, em termos formais, universidades. Atingiam a um total de 179 mil alunos em 1990.

A Tabela 10 mostra percentuais de gastos orçamentários em itens considerados estratégicos para a qualidade da educação, tais como: biblioteca, qualificação docente, laboratórios, pesquisa/extensão. Com raríssimas exceções, aparecem percentuais mínimos, quase invisíveis: para o total, nenhum chega a 3%.

O "índice de qualificação do corpo docente" teria decaído no tempo como regra geral, o que significa evasão de pessoal mais qualificado ou, melhor, sua exclusão, "optando-se" por contratação de pessoal mais "barato" (Tabela 11).

Fazendo-se um "ranking" dos cursos com maior volume de matrículas e vagas destas universidades novas, vê-se que a cocentração de disciplinas não modernas era fartamente predominante (Tabela 12): administração com 14,96% do alunado, direito com 14,49%, ciências contábeis com 7%, pedagogia com 6,7%, letras com 4,05%. Somando-se somente as ditas ciências sociais aplicadas que aparecem na tabela, ultrapassamos os 40%.

Muito mais grave que isto era a predominância de vagas noturnas, com algumas exceções (engenharias, odontologia), muitas

---

Pesquisa coordenada por Raulino Tramontim e Ronald Braga, CPS/IPEA, Brasília (SBS, BNDES, 8º andar).

vezes acima dos 80%. Em alguns casos já apareciam mais vagas que inscrições, como em letras, enfermagem/obstetricia e estudos sociais. Para o total, o índice de inscrições por vaga era de apenas 2,27. Abaixo desta média estavam pedagogia com 1,01, ciências contábeis com 1,51, ciências econômicas com 1,64, arquitetura/urbanismo com 1,81, comunicação social com 2,07, psicologia com 2,23. Mesmo as engenharias apresentavam apenas 2,45. Com uma taxa acima de 4 vezes maior estava odontologia, com 10,48.

De um total de 448 cursos, as novas universidades os concentravam em 28,3% em ciências sociais aplicadas, 19,8% em ciências humanas, 7,7% em letras, cuja soma dos 3 cursos atingia a mais de 55%. O campeão de vagas eram ciências sociais aplicadas, com 37,6%, bem como de inscrições para vestibular com 45,7% (Tabela 13). Conforme o Guia do Estudante, acima citado, ciências sociais aplicadas representavam campo profissional ainda atrativo, aliando tais oportunidades com seu estudo "fácil". Para os estabelecimentos, tais cursos têm certamente a vantagem de serem "baratos" nos custos de manutenção e "lucrativos" nas matriculas. Já não sucedia isto com ciências humanas: embora sendo o segundo curso mais frequente, absorvia apenas 9,5% das inscrições para vestibulares, sendo no fundo interessantes mais para os estabelecimentos (cursos pouco custosos), do que para os alunos em termos profissionais.

As Tabelas 14, 15 e 16 referem-se exclusivamente a universidades, apoiando-se em dados trabalhados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), embora a origem seja a mesma (SEEC - Serviço de estatisticas da educação e cultura, do Ministerio da Educação). Havia em 1986, por volta de 86 mil docentes nas universidades brasileiras, dos quais 55% tinham apenas graduação e/ou especialização; 25,9% apresentavam mestrado, e pouco mais de 16% detinham doutorado, ou livre docência ou pós-doutorado. Esta configuração variava bastante, se o total for dividido em universidades públicas e particulares. Nas públicas os professores menos qualificados ficavam pouco abaixo dos 50%, e os doutores (mais docentes livres e pos-doutorados) subiam para quase 19%. Nas particulares, eram quase três quartos os docentes com baixa qualificação (graduação/especialização), restando por volta de 8% aqueles que tinham doutorado, livre docência ou pós-doutorado.

As universidades públicas absorviam pouco mais de três quartos do total de docentes, e 86,6% dos doutores, bem como 85,1% dos mestres. Nas universidades particulares, 62,4% dos seus docentes eram "horistas", acrescentando-se ainda 7% de docentes com 10 horas semanais, e 12% com 20 horas semanais, cuja soma superava os 80%. Nas universidades públicas a estrutura dos dados era a contrária: 54,3% tinham dedicação exclusiva, 21,9% trabalhavam 40 horas semanais, cuja soma atingia a pouco mais de 75%. Docentes com dedicação exclusiva (ou seja, além de trabalhar 40 horas semanais, tinham contrato de exclusividade para a respectiva universidade em termos de exercicio profissional) eram

em 99,5% dos casos docentes de universidades públicas (Tabela 15). Com 40 horas semanais, eram 83,9%.

As taxas de evasão nas universidades eram, em 1986, no total de 36,6%, sendo de 29,3% nas públicas, e 44,1% nas particulares (Tabela 16). Como é sabido, as menores taxas encontravam-se nos cursos de ciências da saúde, com 9,1%, em seguida nas engenharias com 20%, ciências agrárias com 21%. Os outros cursos tinham taxas acima da média, sendo as maiores de 59% em ciências biológicas, 51,3% em exatas e 50% em letras. Ciências humanas e sociais aplicadas apresentavm por volta de 40% (Estudos em Avaliação Educacional, 1990).

Restringindo-nos ao tema central deste trabalho, tais dados indicam alguns traços marcantes da educação superior brasileira, em particular:

a) presença insistente de cursos não modernos, sobretudo em estabelecimentos particulares;

b) ao lado da baixa oferta e procura por cursos modernos, altíssimas taxas de evasão nestes cursos, em especial em exatas e biológicas, na mesma proporção que letras;

c) precariedade expressiva também nos estabelecimentos municipais, de modo geral mais carentes que os particulares;

d) concentração no Sudeste da oferta de cursos e de docentes, com todas as contradições inerentes ao "modelo" brasileiro de educação superior: cursos considerados qualitativos ao lado da meca dos estabelecimentos particulares;

e) alarmantes taxas de evasão, ainda que este dado seja tecnicamente impróprio, por não ser de fluxo; algumas universidades públicas já reconhecem que perderam nos últimos proporções alarmantes de seus alunos (Jornal do Brasil, 18.11.90: UFRJ perde 10 mil alunos nos últimos seis anos, p. 18, 1º caderno);

f) segundo o Guia do Estudante, cursos excelentes são excepcionais; a marca registrada da educação superior brasileira é regular e fraca;

g) docentes com qualificação adequada têm evoluído favoravelmente no tempo, mas é ainda exígua a presença de mestres e doutores de modo geral, e particularmente escassa nos estabelecimentos particulares e municipais; nestes o regime de trabalho mais típico é do horista;

h) as universidades novas representam, de um lado, resposta a pressões da classe media, mas, de outro, cristalizam a tendência ao nivelamento por baixo em praticamente todos os sentidos, em particular na oferta de cursos noturnos;

i) com alguma exceção mais clara de São Paulo, em seu segmento estadual em primeiro lugar, mas também em seu segmento federal, dificilmente se poderia dizer que a educação superior é capaz de preparar as novas gerações para os desafios do futuro;

j) embora indiretamente, os dados insinuam que a educação superior não tem condições mínimas para ser produtiva de conhecimento próprio, colocando à disposição da sociedade e do estudante instrumentações formais atualizadas; estabelecimentos particulares, e mesmo as ditas universidades novas são tipicamente, para não dizer exclusivamente, instituições de ensino, contrariando a expectativa mais fundamental de uma educação emancipatória e moderna;

l) esta verificação critica, entretanto, se é frontal nos estabelecimentos particulares e municipais, cabe também, em larga escala, aos outros segmentos.

Os números revelam quantidades por vezes consideráveis, em particular concentração forte no Sudeste, mas é peregrina a indicação de qualidade formal, mesmo na oferta federal, também marcada pela atividade reprodutiva docente. De certa forma, seria possível sumariar, a título de hipótese de trabalho, a problemática na verificação insistente de que a educação superior corresponde cada vez menos aos desafios do "aprender a aprender", admitindo crescentemente a pecha de desatualização em todos os sentidos. A expectativa de ser lugar privilegiado de gestação de condições básicas para criar desenvolvimento próprio, tecnologicamente competente e socialmente justo, vem defraudada de modo sistemático.

Há, por certo, atenuantes históricos e sociais, entre eles a necessidade de corresponder à pressão social, a recenticidade do fenômeno universitário no país, a aceitação do curso noturno como forma de oportunizar o estudante trabalhador, os desequilíbrios regionais extremos que dificultam a retenção de docentes mais qualificados, e assim por diante. Mas, no fundo, há algo de totalmente equivocado neste "modelo", copiado, de modo empobrecedor, dos Estados Unidos sobretudo, a começar pela extrema dificuldade de estabelecer como regra de jogo o "mérito acadêmico", mesmo nas instituições federais, o que levaria a impulsionar a produção própria. A educação superior decaiu na vala comum da "administração pública", em sentido pejorativo: em vez de mérito, prevalece a promoção automática, o tempo de serviço, o descompromisso com a sociedade. Tal característica foi

e é fomentada pelo tipo de Estado vigente: em vez de unir necessariamente aplicações orçamentárias públicas com exigência extrema de qualidade, tudo é nivelado por baixo, também a remuneração dos docentes. E isto produziu o sarcasmo atual típico: os docentes ganham muito pouco em si, mas ganham demais pelo que fazem. Critérios cartoriais e "politiqueiros" prevalecem sobre os de qualidade, o que tem levado, por exemplo, a criar automaticamente uma universidade federal em cada novo Estado, e outras estaduais, mesmo que estas façam a mesma coisa das federais em geral, mas de modo pior em particular. A par disso, temos o universo dos estabelecimentos particulares, muito heterogêno, aparecendo ofertas mais aceitáveis quando as mantenedoras são tendencialmente confessionais. Entretanto, como marca típica, este universo, que já abrange mais da metade dos cursos no país, apresenta o conluio entre pressão social e fácil lucratividade através de cursos que não exigem investimentos qualitativos e podem ser predominantemente noturnos. Neste universo, acrescido das municipais, esta localizado o arcaismo mais ostensivo do "estabelecimento de ensino", ocupado por docentes que nunca saíram da condição de alunos como regra geral.

A falta de oferta suficiente de cursos de 2º grau capazes de profissionalizar adequadamente e de remunerar com alguma garantia, o curso superior ainda é o expediente mais seguro para escapar de remunerações mínimas e de pleitear prestigio social adstrito a este tipo de escolaridade. Esta marca de nossa sociedade tem favorecido a aceitação indiscriminada de qualquer diploma: o diploma de economista de uma universidade considerada "boa" vale no mercado o mesmo que o diploma oriundo de um estabelecimento particular próximo, reconhecidamente de qualidade muito inferior. Isto revelaria duas coisas preocupantes: uma sociedade e uma economia que se comprazem com o atraso histórico em que vivem, e a banalização do mérito acadêmico, substituido por qualquer "canudo" (Oliven, 1990).

V. DISCUTINDO ALGUMAS ESTRATÉGIAS

Retomando as posturas anteriores e concentrando-se sobre o tema principal (estratégias de ensino/aprendizagem), trataremos agora de construir algumas propostas alternativas, tendo como pontos de partida:

a) a educação superior deve colocar-se como alavanca central do desenvolvimento da sociedade, da economia, equilibrando os desafios tecnológicos com os compromissos educativos;

b) a pesquisa será a atividade inspiradora de toda vida acadêmcia, definindo o docente e o aluno, na condição de princípio científico e educativo;

c) a elaboração própria é estratégia essencial de produção científica e de avaliação do docente e do aluno;

d) a educação superior deve voltar-se com extremo empenho a corresponder aos desafios das gerações futuras, em termos de modernização tecnológica e capacidade emancipatória;

e) a educação superior deve marcar-se por adequada qualidade formal e política;

f) deve ser possível realizar educação superior adequada em ambientes do Terceiro Mundo e de suas regiões menos desenvolvidas, desde que se module com argúcia o conceito de pesquisa;

g) não é aceitável instituição superior de mero ensino, porque estaria de costas para o futuro e seria radicalmente injusta com as novas gerações;

h) quem pesquisa, deve ensinar; quem ensina, somente ensina o que pesquisa;

i) prática deve ser estritamente curricular; não é maior, nem menor que teoria, nem se substituem;

j) emancipação não supõe sofisticação técnica necessariamente, mas supõe capacidade de produção própria e de questionamento crítico criativo (Demo, 1990).

1. Como superar a relação arcaica "ensino/aprendizagem"

Uma das maiores "injustiças" com as novas gerações é reduzi-las à condição de "aprendizes", como é totalmente inadequado aceitar como professor quem apenas "ensina". Esta relação de submissão e cópia contradita, ao mesmo tempo, ao desafio tecnológico e sobretudo ao compromisso educativo emancipatório. Ou seja: não garante condições mínimas para a qualidade formal e política.

A meta seria a obtenção de ambiência capaz de fecundar a atitude de aprender a aprender, definida como capacidade de produção própria, de elaboração própria, de questionamento crítico criativo, além de atualização e renovação constante. Para tanto, são necessárias outras estratégias no professor e no aluno, que assim poderíamos sumariar numa abordagem preliminar tentativa:

a) do lado do professor:

- a primeira marca do professor será capacidade de produção própria, na teoria e na prática, com base na atividade e na atitude de pesquisa;

- sua "especialidade" não será "dar aula", pois isto é decorrência e tática apenas complementar; repassar conhecimento alheio é tarefa dos meios modernos de comunicação, não de "professores", tornados obsoletos nesta função;

- sua tarefa diante do aluno é motivá-lo à elaboração própria, incluindo-o no projeto/atitude de pesquisar;

- sem a marca de produtividade própria de conhecimentos e práticas, a categoria "professor" faz parte de um mundo superado, ou representa reação conservadora a mudanaçs que a sociedade e a economia estão a exigir.

b) do lado institucional:

- são essenciais apoios que fomentem qualidade formal e política, em especial: biblioteca adequada e sempre atualizada, laboratórios adequados e atualizados, compos de experimentação, política de qualificação dos docentes, política de pesquisa etc;

- deve ser organizada convenientemente a relação teoria/prática, sem prejuízo de nenhuma das duas, embutindo-se aí a questão da extensão, entendida como parte intrínseca curricular;

- são fundamentais ambientes de trabalho, nos quais os alunos e professores possam "produzir" com mão própria, mais do que espaços para "ensino" (aulas);

- são necessárias instrumentações modernas, como uso da informática, tecnologia em educação de modo geral (tv, video, audiovisual etc.), tecnologia didática (manejo de grandes auditórios) etc;

- é indispensável o respeito aos direitos básicos dos agentes institucionais (professores, alunos, funcionários), em particular no que tange a remuneração, a carreira, a qualificaçãoe etc.

c) <u>do lado do aluno:</u>

- não vem para "aprender", "escutar aulas", copiar, reproduzir, mas para participar do processo acadêmico de produção de conhecimento próprio;

- a relação com o professor é de orientação, não de ensino, voltada à motivação para elaborar com mão própria;

- o domínio dos conhecimentos disponíveis é fundamental, mas é instrumental; o objetivo é produzir com autonomia e atualizar-se constantemente;

- ao final do percurso, devemos obter um pesquisador, no sentido cientifico e educativo.

Tendo isto como nortes importantes, e inevitavel primeiro reconhecer nosso atraso historico, caracterizado por "estabelecimentos de ensino", onde apenas se reproduzem reprodutores de conhecimento alheio de segunda mão. A relação "ensino/aprendizagem" não é adequada, hoje, sequer para a educação básica (pré-escolar ao 2º grau). Mesmo ai, se tomarmos a sério o compromisso emancipatório (educativo em sentido especifico) e o desafio tecnológico, o aluno que apenas "aprende", desaprende para a vida e prejudica seu processo de formação da cidadania. As teorias modernas de desenvolvimento da personalidade infantil e adolescente admitem que no inicio a criança "imita", até porque sequer sabe distinguir-se das pessoas próximas e do mundo circundante. Mas esta é uma fase a ser ultrapassada. O que marca a "maturidade" (emancipação neste sentido) é a autonomia criativa que vai amadurecendo em fases sucessivas. Isto não elude a necessidade de "aprender" dos outros, mas jamais substitui a motivação própria, a criatividade de sujeito histórico formal e politicamente competente (Habermas, 1989).

A escola vem perdendo espaço sob este prisma, em parte porque não tem conseguido adequar-se às novas exigências

educativas e tecnológicas. Permanece como lugar tipico de ensino repassado, porque a relação não é de orientador/aluno, mas de aluno/aluno (cópia do copiador). Em outras dimensões, prevalece a escola que de certa forma corresponde aos desafios tecnológicos, mas ignora os educativos, como escolas particulares que preparam para vestibular: os alunos são submetidos a intensa atividade de "aprendizagem", via "decoreba" principalmente, para poderem ocupar as vagas mais prestigiadas das melhores universidades. Entretanto, "educação" fica relegada a plano totalmente secundário (Frigotto, 1989. Cunha, 1989. Catani, 1986).

O espaço da educação superior, por outro lado, é heterogêneo ao extremo, tornando-se dificil imaginar estratégias uniformes do "aprender a aprender". Tomando-se o espaço das ciências "humanas", é marcado pela baixa produtividade no contexto do ensino imitativo e "barato", pela aula discursiva e também pelo excesso de teorização. Tomando-se o espaço das ciências exatas e naturais, bem como da saúde, prevalece tambem o "ensino imitativo" (na caricatura do engenheiro que decora fórmulas matematicas, ou no médico que decora nervos, ossos e músculos), mas levam certa vantagem nos laboratórios, desde que existam adequadamente, e na necessidade de atuação prática, sem falar no prestigio profissional. Assim, sem prejudicar especificidades de cada campo do saber, é possivel aduzir estratégias tais como:

a) a "aula" deve ser substituida sempre que possivel pela elaboração própria; o aluno deve "ler" muito e trabalhar, sendo sua produção o critério básico de avaliação da "aprendizagem";

b) "aulas expositivas" podem ter função instrumental pertinente, mas são melhor dadas através do uso dos meios modernos de comunicação;

c) a superação do ambiente da aula deve vir acompanhada de planejamento e disciplinamento estrito do percurso semestral, para evitar que se instale a irresponsabilidade a titulo de autodeterminação;

d) são fundamentais matérias estratégicas iniciais, como metodologia cientifica, dominio teórico, técnicas de pesquisa, que são indispensáveis à elaboração própria.

Com este tipo de estratégia deparamo-nos com outros problemas, muito embora seja bem mais condizente com qualidade formal e politica. Um primeiro problema está em que, enquanto "aulas" podem repassar visão geral da matéria no semestre, o método da pesquisa como principio cientifico e educativo prefere o **aprofundamento temático**. Não se "vê tudo", mas aprende-se um método de ver tudo profundamente, através da pesquisa de um tema. Isto precisamente significa "aprender a aprender", traduzido aqui na habilidade de, tendo feito bem um tema, poder enfrentar em

tese qualquer tema com autonomia e produtividade.

O aluno é assim motivado a assumir um tema relevante da matéria, ao qual dedicará o esforço de pesquisa no semestre. E aí temos um segundo problema, em várias faces. De um lado, é problemático escolher um tema diante de matéria que se desconhece em princípio, o que supõe alguma estratégia de repasse funcional de visão preliminar, seja recorrendo a aulas instrumentais, seja fazendo leituras dirigidas seletivas, seja exigindo o conhecimento de livro(s) considerados aptos a posicionar os alunos, e assim por diante. De outro, cabe ao orientador motivar temas que representem adequadamente a matéria e não apenas "facilidades" de execução ou gostos pessoais. De todos os modos, esta problemática é mais dura no primeiro semestre, suavizando-se em seguida, e tornando-se "óbvia" com o tempo: a atitude mais natural será produzir criativamente, não reproduzir.

Um terceiro problema aparece na necessidade de disciplinamento produtivo. Não cabe, de modo algum, o docente aparecer no início do semestre diante dos alunos, anunciando que voltará ao final para receber as pesquisas de cada um. Se assim fosse, é preferível "dar aulas", para pelo menos "ver" matéria. Quer dizer, é mister planejar meticulosamente a produção científica, até porque não existe sem sistematicidade e método. Duas providências parecem relevantes: de um lado, cronometrar o trabalho de pesquisa em fases prévias, que permitam acompanhamento e evolução sistemática; de outro, exigir apresentação semanal, dentro de certa frequência, para orientação.

Um quarto problema está no "professor", que, na verdade, é o maior problema e a maior solução. Embora haja inúmeras queixas cabíveis em termos do despreparo dos alunos, das disfunções institucionais, dos desacertos da política pública, do aviltamento profissional etc., a questão da qualidade formal e política na educação depende, em primeiro lugar (não exclusivamente), do "professor". A transformação do "professor que dá aulas" em orientador de pesquisa, passando pela produção própria de pesquisa como fundamento inseparável, é na prática a grande questão. Por isso mesmo, daremos a ela tratamento mais específico abaixo.

A "aula" não precisa ser mal em si. O mal está em que é, em nosso ambiente acadêmico, "o método" de ensino/aprendizagem. Tão marcante é esta característica que a imagem comum e popular de professor o confunde com ministrador de aula. Dificilmente se associa a ele a capacidade de produzir conhecimento próprio. Isto é o signo mais peremptório da mediocridade.

O repasse bem feito de conhecimento disponível é tarefa essencial, embora estritamente instrumental, que demanda a devida atenção sempre. Entretanto, no mundo moderno, não é mais tarefa típica de "professor", mas dos meios de comunicação. Com respeito

a estes, é tarefa importante do "professor" construir exposições (aulas) bem feitas e motivadoras que serão compostas em video, em textos, em circuitos de tv etc., o que vai substituir depois a plêiade de "expositores" repetitivos. Outra tarefa importante será também a atualização constante dessas exposições eletrônicas. Quer dizer, cabe ao "professor" sempre atitude construtiva, que pode (deve) existir na "aula", quando necessária.

Esta estratégia fundada na atitude de "aprender a aprender" é, visivelmente, mais exigente, a começar pela rejeição do pacto de modiocridade tipico da relação ensino/aprendizagem: todos "brincam" de alunos. Entretanto, não se exigem sofisticações viáveis apenas na abundância de recursos materiais e financeiros e na presença de titulações máximas. Pesquisa como principio cientifico e educativo faz parte da vida, em todo tempo e lugar.

2. Como superar o "professor que só dá aulas"

De partida, é mister reconhecer a banalização do conceito de professor, utilizado para qualquer atividade "docente", ou seja, para qualquer relação aluno\instrutor. Muitos países possuem designações diferentes, reservando o nome de professor apenas para os níveis comprovados de produção cientifica própria. Antes disso, há docentes, assistentes, leitores, instrutores etc. Nos níveis de educação básica é mais comum o nome de "ensinador" (instrutor) (Teacher, em inglês; Lehrer, em alemão).

Entretanto, se mesmo em níveis básicos de educação o termo "ensinador" já não cabe, porque caduco, quanto mais em educação superior. Com isto admitimos que "ensinar" é tarefa derivada da capacidade de pesquisa, embora não seja algo em si menor. Sobretudo quando "ensinar" se transforma em orientar alunos para produzir, a relação deve ser intrinseca e mesmo necessária. Quem pesquisa, deve ensinar. Quem ensina, só pode ensinar o que pesquisa.

Partindo-se de que aula não precisa ser mal em si, é concebivel certamente aula expositiva, na qual o "ensinador" repassa conhecimento alheio. Todavia, esta atividade, além de instrumental apenas, deveria ser esporádica, no máximo intermitente. O mínimo que se esperaria de um "ensinador" é uma "aula analítica", não meramente expositiva, de segunda mão. Na aula analítica dever-se-ia poder perceber facilmente pelo menos um toque pessoal de reconstrução. A "aula" mais aceitável é aquela do mestre, na qual vem repassar, pessoalmente, seus resultados cientificos. O nome "aula" aí já é impróprio, porque mais que mero repasse, há socialização pessoal de conhecimento produzido e atualizado, algo que os meios de comunicação, por exemplo, não substituem. O ouvinte pode bastar-se com a postura de "instrução" (aprender): quer somente escutar, para instruir-

se. Mas é inegavel a motivação intrinseca produtiva, porque ouve-se um produtor de conhecimento próprio, não uma imitação.

Assim colocadas as coisas, não se pode fugir da constatação de que a maioria - quase todos - os ditos "professores" nunca superaram a condição histórica de alunos que só aprendem. Mudar isto é tão essencial, quanto tarefa das mais complexas. O primeiro passo será ligar a atividade de professor com a atitude de pesquisador, na teoria e na prática, sob os auspícios do conceito de pesquisa como principio cientifico e educativo. Somente um pesquisador poderia - de modo coerente - motivar o interesse pela produção própria no aluno e, aí, passar de professor a orientador.

Um segundo passo está na insistência sobre a indissociabilidade de pesquisa/ensino/prática, decorrendo que todo professor deve pesquisar/ensinar/praticar. É postura equivocada dividir o quadro de professores entre os mais iluminados (titulados) que pesquisam e nisto se bastam, os menos dotados mas bons didatas que só ensinam, dão aulas, e os pedestres que apenas se entretêm com práticas (extensão, estágio, burocracia etc.). Neste sentido, não se pode aceitar que a pesquisa emerja apenas quando a instituição promove ou recebe projetos de pesquisa, pois pesquisa, fazendo parte da definição primeira do professor, é algo cotidiano. Se pesquisa continuar rito solene, raro, especial, indica que ainda não é parte integrante da medula do professor.

Um terceiro passo está na construção da atividade de orientação, através da qual o professor tem como objetivo envolver o aluno na produção cientifica. O papel do orientador é essencial, mas sua marca intrínseca é apoio, fomento, motivação, instrumentação. Nada substitui a elaboração propria do aluno, como nada substitui pesquisa no professor. Neste contexto, são questões relevantes:

a) preparação prévia, por vezes demorada, para "não dar aula" e construir atitude de intercâmbio fecundante com os alunos em sentido produtivo;

b) preparação no sentido de saber destacar, construir, motivar temas, unindo oportunidade de visão geral da matéria com aprofundamento temático;

c) recurso intermitente, instrumental, a aulas, quando couber, por exemplo, para abrir um leque de temas, para dar visão geral da matéria, para aprofundar linhas de pesquisa ou chamar a atenção para linhas esquecidas etc;

d) produção constante cientifica, inclusive como exemplo aos alunos;

e) adequação professor/aluno em termos de quantidade diária ou semanal de atendimento, evitando-se os extremos da orientação tipo confissão e assistência, e da orientação apressada e superficial;

f) capacidade de captar ritmos diversos de produção científica nos alunos, interesses motivadores, composição de forças, com vistas a "orientar para produzir com autonomia", não para estorvar, cercear, perseguir, conduzir etc;

g) adequação do estilo de relacionamento pessoal, marcado pela postura do mestre que motiva a formação de novos mestres, evitando-se o assistencialismo, o parasitismo, o compadrio da mediocridade;

h) balanceamento conveniente entre liberdade e compromisso produtivo, com vistas a instaurar a disciplina sistemática de produção, dotada de ritmos próprios de desempenho, prestação de contas, de discussão cojunta, de elaboração própria; disciplina produtiva é apenas método, mas é necessária;

i) avaliação do desempenho dos alunos basicamente através da produção própria deles, o que permite, ademais, relacionamento mais transparente (discute-se sobre resultados concretos, visíveis) e democrático (o aluno pode contra-argumentar);

j) valorização do processo de formação produtiva no aluno, mais que resultados intermitentes.

Um quarto passo está no apoio institucional que o professor deve receber para produzir pesquisa própria, em todos os sentidos. É fundamental a obtenção de níveis mais adequados e atualizados de qualificação, bem como de condições físicas e instrumentais de produção própria, de ambiente de discussão fecundante e recíproca, de publicação dos resultados, de participação de eventos motivadores locais, nacionais e internacionais (seminários, encontros, conferências). O apoio deve estender-se ainda à questão óbvia da remuneração e da carreira. Faz parte disso a preservação do mérito acadêmico como regra básica de jogo, sempre preferível a apoios que dispensam produtividade e criatividade.

Um quinto passo está no processo de seleção dos professores. De modo geral, vale a regra do concurso público, que de si representa proposta correta e coerente. Entretanto, predomina ainda a atenção voltada para virtudes didáticas tradicionais, resumidas em dois pontos: fazer um trabalho expositivo, de estilo reprodutivo, e dar uma aula. Ora, os dois pontos podem deter alguma importância, mas não se coadunam mais com a expectativa atual. O critério mais básico, absolutamente insubstituível, é o da produção própria criativa. Mesmo que o

candidato não disponha ainda de volume produzido, deve pelo menos mostrar que é capaz de fazer produção própria criativa. Saber expor por escrito já é alguma coisa, mas é totalmente insuficiente.

Uma vez dispondo de produção própria ou de condições de produzir criativamente, a seleção deve saber extrair isto. Uma aula poderia até ser expediente interessante, desde que não servisse para mostrar habilidade discursiva, mas para revelar a capacidade de contribuição própria ao tema. Uma entrevista também poderia ser pertinente, desde que não se resuma a dialogar sobre intenções, desejos, promessas, mas vasculhe a presença ou pelo menos a potencialidade criativa. Os concursos repetem a lógica dos vestibulares, quando admitem como critério de aprovação a devolução copiada dos conteúdos indicados e bem decorados.

Uma vez selecionado o professor, para tornar-se orientador carece de um tempo de adaptação, no qual deveria aprofundar o compromisso com produção própria e fazer definitivamente a identificação radical com a pesquisa. Quem não produz criativamente, não pode ensinar: nada tem a ensinar.

Um sexto passo está na desmistificação da pesquisa, com o objetivo de torná-la atividade e atitude cotidiana do professor. Sem desmerecer títulos acadêmicos e todas as sofisticações técnicas que podem cercar o processo de pesquisa, esta deve poder ser feita por todo ser humano que se ponha a questão emancipatória. A pesquisa acadêmica não poderia reduzir-se a isto, mas, em si, tem a mesma lógica. Por isso, é necessário afirmar que todo professor deve pesquisar, como parte central de sua própria definição histórica e social. A titulação mais elevada e o domínio de técnicas e equipamentos mais sofisticados são expedientes facilitadores muito ponderáveis, a que todos deveriam ter acesso. Mas não são a condição **sine qua**. São apenas instrumentação.

Tal postura permitiria, ademais, sugerir que ciência pode ser produzida também no interior, no Terceiro Mundo, na região mais pobre, desde que se module com argúcia criativa o conceito de pesquisa. Professores mais simples hão de fazer pesquisa mais simples, mas é erro acreditar que a simplicidade seja inimiga da pesquisa em si. Também na periferia o estabelecimento de mero ensino não cabe, porque seria entender-se e manter-se como sucata. Este movimento emancipatório original não poderia ser substituído por nenhuma sofisticação técnica. Há gente que a possui, por vezes em dose elevada, e nem por isso produz.

Corre-se o risco de nivelar por baixo, quando a simplicidade é mal entendida, reservando-se uma ciência de segunda categoria para gente de segunda categoria. Entretanto, tomando-se a sério o processo emancipatório, todo início simples não pode significar ponto de chegada, mas apenas de partida. Como emancipação é conquista, não dádiva ou concessão, não é possível

começar pelo fim.

Se isto for correto, já não se poderia insistir em desculpas evasivas que encobrem a falta de compromisso com a pesquisa, descrita como inatingível, a não ser dentro de facilidades excepcionais. "Elaboração própria" é atitude, atividade diária. Ainda que não houvesse qualquer apoio institucional, o professor continuaria fiel à sua definição primeira, mesmo na maior simplicidade.

3. Como superar teoricismos e ativismos

Esta questão é sobretudo relevante do ponto de vista das exigências de qualidade política, considerada o outro lado da mesma medalha da qualidade. Isto significa acentuar que deve decorrer do currículo, não da extensão, entendida esta como atividade extrínseca social-assistencial (Gurgel, 1986).

Temos duas tradições equivocadas. De um lado, a proposta dos "estágios", quase sempre assumidos como concessão e por isso mal orientados e organizados. Embora existam tradições pertinentes como a da "residência médica", fortemente óbvia, pois o médico não pode apenas saber em teoria, mas precisa saber fazer, de modo geral impera a vida acadêmica confundida com virtude teórica, ou mesmo com verbalismo discursivo. Principalmente em ciências humanas e sociais, a especialidade é o discurso teórico inespecífico, por vezes bem estruturado, profundo, criativo, mas distante da prática. Por outra, em ditas ciências sociais aplicadas, facilmente esquece-se a teoria, sobrando ativismo e pragmatismo. O estágio aparece como ligado ao currículo em si, mas é construído tendencialmente como apêndice concessivo. Sendo os professores quase sempre destituídos de prática profissional ou nela totalmente absorvidos, os alunos ficam entregues a exercícios pouco úteis, desorganizados e não avaliados. Por cima disso, aparecem abusos do estágio, quando se tornam oportunidades de acesso à mão-de-obra barata e sem direitos trabalhistas.

Por outro lado, existe a extensão, uma idéia em si interessante, mas geralmente motivada pela má consciência de uma universidade que escapou da realidade, e precisa ser puxada de volta. Não decorrendo do currículo quase sempre, extensão torna-se atividade extrínseca, voluntária, colateral, secundária, ganhando facilmente tonalidades assistencialistas. Não é mal que a universidade se interesse pela favela que cresce ao lado e já invade o **campus**, mas tal interesse deveria frutificar em atividades curriculares, que emanassem do processo de formação dos alunos e professores.

Esta postura é tão comum, que extensão já tornou-se sinônimo de "função social" da universidade, sem junção intrínseca com pesquisa e ensino. Muitas vezes cogitou-se, por exemplo, de exigir do estudante que conclui o curso a permanência

de um ano no interior, por retribuição social, não por necessidade de formação curricular. A retribuição social já é motivo suficiente, mas o motivo intrínseco seria a formação.

Algumas estratégias para unir pesquisa/ensino/prática poderiam ser:

a) substituir extensão por prática, e embuti-la na própria pesquisa, como produção teórica e prática;

b) tornar a prática estritamente curricular, semestre a semestre, como qualquer disciplina, como forma não só de intervir na realidade, mas também de produzir conhecimento;

c) distribuir a carga curricular da prática de modo gradativo nos semestres, de tal sorte que, aproximando-se o fim do curso, ela apareça como dedicação relativamente absorvente, unindo saber & mudar;

d) equilibrar vantagens por parte do aluno (adquirir experiência, treinar operacionalidades, aprofundar o conhecimento etc.) com contribuição social;

e) abrir espaços de atuação ideológica, mantido o critério da discutibilidade, para permitir o afloramento mais visível da cidadania na teoria e na prática;

f) exigir sempre a teorização da prática: toda prática deve retornar à teoria, e vice-versa, valendo para ela a estratégia da elaboração própria também;

g) todo professor deve orientar práticas, assim como deve pesquisar.

À par disso, cabem iniciativas complementares de estilo cultural, social, eventual, bem como cabe a organização política das categorias (associação dos professores, dos alunos, dos funcionários). A capacidade de mobilização faz parte da qualidade política, mas torna-se mais apropriada quando é componente da própria formação curricular, evitando-se compreender a cidadania como algo que vem depois, ou que se faz fora. Vale então insistir sobre a unidade de qualidade formal e política.

No fundo, temos aqui um problema crucial de relacionamento entre universidade e sociedade, bem como com os níveis anteriores de educação (educação básica). Do ponto de vista da sociedade, a universidade encarna ou deveria encarnar a vanguarda do desenvolvimento bem discutido e efetivado. O fato de ser elite não incomoda propriamente a sociedade, desde que se funde no mérito acadêmico. O que incomoda a sociedade é sustentar o conhecimento diletante, inútil, apenas copiado, arcaico.

Sem esperar milagres, parece que o expediente mais fecundo para equilibrar curricularmente qualidade formal e política está no conceito de pesquisa como princípio científico e educativo. Admitindo-se como princípio educativo, faz parte da produção de conhecimento o processo de intervenção na realidade. Prática aparece, então, não apenas como algo posterior ou externo, mas como parte intrínseca. Como realidade histórica, mesmo que a universidade fosse apenas teórica, esta seria sua prática, pois é impossível não ter referência prática. Não há história teórica. Ninguém mora na lógica, na forma, na metodologia.

Assim, poder-se-ia colocar melhor o desafio irônico que nos incomoda: sabemos muito mais do que queremos mudar. Por isso, mudar desliga-se do conhecer. Por exemplo, a pesquisa sobre pobreza tem avançado muito, mas não se nota sua importância para os pobres. Sem supor mecanicamente que exista entre avanço da pesquisa e crescimento da pobreza relação mecânica, incomoda a constatação tão persistente de que o conhecimento mais alargado dificilmente seja útil para os pobres. A elite acadêmica revela sua face real: serve ao grupo dominante, e a neutralidade axiológica é o discurso ideológico de camuflagem.

A prática não é, sozinha, critério da verdade. De uma mesma teoria fluem muitas práticas possíveis, inclusive contraditórias. Mas teoria que não se confronta com a prática, não pode ser real. E prática que não volta à teoria, enterra-se em seu próprio fanatismo.

4. Alguns reptos mais complexos

As estratégias aqui sugeridas partem de pressupostos que podem ser facilmente argumentados, mas nem sempre encontram acolhida adequada em nossa realidade. Aqui surge um problema de extrema exigência teórica e prática. De um lado, temos as pretensões de qualidade formal e política, em princípio válidas para todos. De outro, temos a realidade crua de nossa história, na qual questões de fato se superpõem às de direito. Tomando-se este desafio nas mãos, alguns problemas mais agudos seriam:

a) Desencontros entre exigências de dedicação integral e as injunções da sobrevivência.

O pressuposto de dedicação integral é claro em nossa sugestão. Entretanto, a grande maioria dos alunos só pode estudar, depois de trabalhar, ou unindo com trabalho. Daí decorre a inevitabilidade de ofertas parciais e mesmo noturnas. Estas ofertas coadunam-se mal com exigências de qualidade produtiva, e expressam fortemente a tendência ao mero "ensino", tendo como contrapartida a mera "aprendizagem". O que fazer?

Em primeiro lugar, será inevitável reconhecer o "direito" dos alunos a uma chance de aceder à educação superior

nas circunstâncias dadas. Em segundo lugar, cabe indagar, até que ponto tais instituições poderiam ir além do mero ensino, admitindo pesquisa como inspiração básica. Para enfrentar com atenção coerente tal desafio, será importante partir do reconhecimento de que tal "direito" não é "social" no sentido comum, como é o direito social à educação básica. Tratando-se de educação superior, não se coloca o preceito de "universalização", mas de acesso seletivo, com base em mérito acadêmico. O acesso seletivo torna-se odioso, quando privilegia vantagens econômicas e políticas, sobre o desempenho acadêmico, o que é, na verdade, o caso de nossas sociedades. O pobre sequer ultrapassa o 1º grau. Para aceder às melhores universidades, que por cima ainda são públicas gratuitas, é mister fazer 2º grau particular, para se obter domínio formal necessário (Gusso, 1990).

De um lado, percebe-se que a visível injustiça aí embutida não é "culpa" da universidade, nem encontra solução na universidade, por mais que lá possa ser agravada (concentração da renda, por exemplo, através do acesso a profissões mais rentáveis para alunos mais ricos). De outro, também é perceptível que não faz sentido transformar a questão social em critério acadêmico. Se assim fizessemos, somente os mais pobres deveriam estar na universidade pública. O que leva a aceitar, com o devido realismo e a devida modéstia, que a seleção terá de ser acadêmica, não social. A formação universitária é de elite e por decorrência elitista. Desconhecer isto é ardil da elite. Quando a graduação torna-se "popular" (acesso para a maioria), inventa-se o mestrado. Se este também se popularizar em excesso, aparece o doutorado. E assim vai, preservando-se a marca histórica da eleite do conhecimento, e hoje, da produção tecnológica via pesquisa.

Todavia, a sociedade, de modo geral, não se volta contra a fabricação de tal elite, se o critério de acesso for mérito acadêmico, porquanto toda sociedade sabe entender a importância de dispor de capacidade pensante, criativa, tecnológica, como condição relevante para se poder conceber e realizar projeto próprio de desenvolvimento. Tal reconhecimento leva, ademais, a privilegiar a educação superior de ponta, produtiva, formal e politicamente competente, o que supõe certamente dedicação integral no aluno e no professor. Função principal do Estado seria garantir tais condições, ou seja, usar recursos públicos para se ter a pesquisa de ponta, inovadora e educativa. No reverso, dificilmente se poderia justificar gasto público tão vultosos em instituições de mero ensino, que se coadunam com a posição de sucata e com ela se basta.

Não obstante, será inevitável a instituição "adaptada" à realidade histórica do nosso aluno e do nosso professor. Tentando reconhecer a realidade, mas procurando aproximá-la das exigências educativas e tecnológicas, alguns pontos relevantes e estratégicos seriam:

- organizar cursos noturnos de maneira diversa, de tal sorte que o tempo utilizado seja maior, permitindo tempo de leitura, tempo de trabalho prático, elaboração própria;
- exigir para cursos noturnos professores com preparação especifica, no sentido de se selecionarem os melhores, os experientes, não o contrário, com apoios mais decisivos, inclusive em termos de remuneração;
- construir currículos mais maleáveis, com base no uso intensivo de tecnologias educacionais, principalmente em termos de "aulas expositivas" e de instrumentação didática;
- aprimorar o relacionamento construtivo comum entre professor e alunos, usando-se o "tempo de aula" preferentemente para pesquisa feita em conjunto, organizando fases de preparação, leitura, busca ou produção de dados, fases da elaboração, fases de apresentação, de tal sorte que emerja, com a devida clareza, o componente produtivo criativo;
- reservar tempo adequado maior para o aluno, antes de terminar o curso, com vistas a elaborar trabalho expressivo de conclusão, bem como com vistas a realizar práticas pertinentes.

De todos os modos, a situação predominante, pelo menos em termos de Brasil (dados acima), não poderia ser tolerada, porque reflete menos o reconhecimento realista de nossa história concreta, do que nivelamento por baixo e redução reprodutivista extrema. Cursos noturnos devem dispor, na mesma medida, de biblioteca, laboratório, facilidades fisicas e instrumentais, tecnologias educacionais acessíveis etc. Em termos mais concretos, não é aceitável, em qualquer condição, instituição de mero ensino.

Outra questão grave é a do professor nestas instituições, predominantemente "biscateiro", reduzido a dar aulas. Pode-se melhorar a situação via seleção mais rigorosa, para que, mesmo em docentes de tempo parcial ou horistas, apareça interesse visível na pesquisa, na produção própria, ou que possam teorizar devidamente a prática. Para tanto, fizemos esforço especifico de desmistificar pesquisa como atividade excepcional, colocando-a como atitude cotidiana. Caberia, assim, também no horista, nos devidos termos. Em tese, um economista de empresa, com graduação apenas, poderia ser "professor" de um curso noturno de economia, desde que soubesse valorizar a atitude do "aprender a aprender" em seu exercício profissional e assim se comportasse diante dos alunos. É difícil. Mas não seria impossível.

Em cetas circunstâncias, não há como selecionar professores, porque não existe opção. Trabalha-se com os que aí estão, sobretudo no interior mais distante. Todavia, caberia perguntar se ainda se trata de "educação superior", até porque dificilmente se trata de "educação". Por mais que pesquisa deva

ser atitude cotidiana, não se inventa atoa. Pelos dados acima apresentados, não cabe dúvida que parte muito significativa dos cursos não ultrapassa níveis de 2º grau mais aprimorado.

b) **Desencontros entre oferta pública e particular.**

A oferta publica, pelo menos na realidade brasileira, tende a representar dedicação integral, sobretudo no plano federal, e a oferta particular volta-se mais fortemente às adaptações da clientela e do professorado. Num universo tão heterogêneo, entretanto, encontram-se ofertas públicas mais discutíveis que as particulares (as municipais, por exemplo), e ofertas particularers relevantes (algumas Universidades confessionais, por exemplo). Sem entrar na disputa ideológica, mas tomando-se como fato o texto constitucional que admite a iniciativa particular, trata-se de discutir o problema da qualidade.

De partida, seria o caso afirmar que instituições particulares não deveriam aceitar comodamente o papel de "instituições de ensino", porque, além de contraditório em termos educativos, não corresponde às expectativas modernas. Não poderia haver interesse em assumir a função de "sucata educativa e tecnológica". Daí surge o desafio de adequar-se às expectativas de qualidade formal e política, contrariando pechas clássicas, tais como:

- instituição particular não pode ser sinônimo de oferta noturna, de fim de semana, de mero ensino;
- não pode reduzir-se à participação do professor horista, que, de modo geral, jamais foi "professor" em sentido pleno;
- não pode bastar-se em ser mais barata em termos gerenciais, confundindo lucratividade com qualidade;
- não pode bastar-se com a exploração mercadológica da classe média que quer aceder à educação superior;
- não pode dispensar instrumentações básicas da pesquisa, uso de tecnologias educacionais, produção própria.

A oferta pública tem suas contradições notórias, a começar pela relação muito discutivel entre custos e benefícios para a sociedade. Se, de um lado, é mister reconhecer que pesquisa de ponta e educação de qualidade custam caro, de outro, também é mister reconhecer que o "produto" aí gerado é, de modo geral e típico, marcado pela mediocridade reprodutiva. Daí não decorre a idéia de substituir a oferta pública pela particular. Mas decorre que a oferta pública tem compromisso ainda maior com produção qualitativa.

No fundo, aparece a discussão interminável sobre distinções de fato entre instituições de pesquisa e de ensino, mas que não deveriam ser de direito. Diante da extrema heterogeneidade, cabe sempre perguntar-se se ainda é o mesmo fenômeno, quando estamos diante de uma instituição de ponta,

produtiva, fundada em pesquisa, e quando estamos diante de uma instituição reduzida ao ensino reprodutivo. A tudo isto dá-se o nome de "educação superior". O mínimo que se poderia dizer é que, se damos o mesmo nome, o que identifica os dois fenômenos seria a substância formal e política em termos de produção da competência, não a letra legal.

Todavia, procurando ser realista, não adianta apenas vituperar instituições de mero ensino e mercadologicamente marcadas, mas apresentar caminhos de recuperação e reconstrução. Cremos que as estratégias aqui sugeridas, com base na pesquisa como princípio científico e educativo, poderiam pelo menos propor pontos de partida. De todos os modos, é mister superar no tempo desacertos tradicionais, tais como: cursos noturnos degradantes e mercantilistas, professores horistas que apenas ensinam, ausência de instrumentações básicas da pesquisa, prevalência de critérios mercadológicos sobre os do mérito acadêmico, cultivo de cursos "baratos" e arcaicos, e assim por diante.

c) <u>Desencontros em torno do mérito acadêmico.</u>

Um indício seguro da degradação da qualidade formal está na prevalência de manobras promocionais automáticas e politiqueiras sobre mérito acadêmico. Sem obscurecer dificuldades extremas de definir, preservar e fomentar mérito acadêmico, se unimos educação com emancipação, o componente da conquista lhe é intrínseco. Daí decorre que qualidade formal e política não advém pela via da concessão, da manobra, da doação, de efeitos automáticos e mecânicos, mas pela construção própria sistemática, cumulativa, atualizada, renovada, e nunca final e completa.

"Dar aula" pode ser considerado "produção", porque envolve esforço, em particular quando se trata de uma "boa" aula. O que está equivocado aí, não é este aspecto, mas a tendência de resumir o papel de professor a tal manifestação. A produção acadêmcia básica primeira é pesquisa, criação de conhecimento e de prática próprios, dos quais decorrem outras competências, inclusive "ensinar".

Mérito acadêmico pode conter laivos antipáticos, porque lhe faz parte a concorrência. Entretanto, esta concorrência, desde que baseada no mérito produtivo teórico e prático, é integrante da qualidade formal e política. O laivo antipático refere-se, então, não à questão de mérito, mas a manobras feitas à revelia do mérito. Incomoda que pessoas recebam prestígio maior do que suas obras, ou que pessoas improdutivas posem de cientistas, ou que o acesso a graus mais elevados da carreira sofram influência espúrea. Sendo a universidade uma instituição social como as outras, não pode estar isenta desses fenômenos. Tal reconhecimento justifica, assim, que se construa o conceito de "isonomia", por exemplo, para garantir a todos um patamar mínimo de dignidade profissional.

Mas isonomia não pode igualar algo que vive das diferenças, ou seja, da concorrência produtiva formal e política.

O absurdo da isonomia está em que, pessoas que apenas dão aula e só "sabem" fazer isso, reivindiquem a mesma condição de outras que pesquisam e por isso dão aulas. As primeiras nunca foram "professores" e o que fazem não é comparável (isonômico) ao que as segundas realizam. Pelo contrário, as primeiras denigrem, pervertem, mistificam o que as segundas fazem. Aí não cabe isonomia.

O mesmo pode-se dizer da "promoção automática". No fundo, descontando-se a necessidade de preservar mínimos de dignidade comum, serve apenas para o professor improdutivo, que, de outra forma, jamais se promoveria. **Stricto sensu**, não deveria existir promoção automática na academia. Quando esta perde o senso pelo mérito, já não tem relação adequada com qualidade formal e política.

Esta problemática, que hoje pervade os docentes e suas associações, reaparece no nível do aluno. Facilmente desaparece a exigência de desempenho, prevalecendo o conluio da mediocridade: todos "brincam" de alunos. Já é proverbial: é difícil, de modo geral, entrar na universidade, sobretudo quando considerada "boa"; uma vez dentro, só não conclui, quem não quer, pois a progressão está menos ligada a desempenho qualitativo, do que a manobras políticas. Parte da evasão, alarmantemente alta em nossa realidade, poderia ser relacionada ao "bom" aluno que se desilude com o ambiente universitário pouco produtivo, farsante, distante da vida concreta e profissional, a par de outras razões (dificuldade maior em matérias mais técnicas, chances reduzidas profissionais, choque com as necessidades imediatas de sobrevivência e trabalho etc.).

Torna-se cada vez mais difícil encontrar pessoas formadas capazes de elaboração própria, de confecção de projetos criativos autônomos, de imaginar soluções engenhosas diante de dificuldades novas, de produzir como exigência óbvia. Quando o óbvio é a mediocridade, a cópia, a reprodução, é certo que a educação superior está de costas para o futuro, engana os alunos, a sociedade, a economia, e sobretudo engana-se a si mesma. Não é nem "educação", e muito menos "superior".

5. Excurso sobre o Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP)

Apenas para fins ilustrativos, damos ciência sintética desta instituição pública, ligada à Universidade do Estado do Pará (UEPa), recém criada. Destina-se à formação de profissionais para o pré-escolar até à 4a. série do 1º grau, tendo como proposta curricular a visão constitucional de 1988, integral e integrada do desenvolvimento global da criança, com habilitação única. A par disso, está construída em proposta "didática" alternativa condizente com as estratégias aqui mencionadas, sobretudo em termos de "ensino/aprendizagem". Após um ano de preparação e reconhecimento legal (1989), começou a funcionar em

05.03.90, tendo já dois semestrs de existência concreta. Foram abertas 100 vagas, selecionadas por vestibular, na forma da lei. O corpo docente é local; ninguém possui mestrado, apenas especialização.

A estrutura curricular contém as seguintes principais regras de jogo:

- em média, há 5 a 6 matérias por semestre, no período de 4 anos, havendo no fim trabalho maior de conclusão, no qual o aluno deve construir sua proposta pedagógica própria;
- no semestre, cada aluno assume um tema por matéria, e elabora, sob orientação, trabalho de fôlego, precedido de três prévios menores, para controle sistemático; não são 4 trabalhos, mas o mesmo em fases crescentes;
- o aluno deve apresentar-se pelo menso duas vezes por semana a cada orientador;
- as orientações ocupam todas as tardes, havendo pela manhã em regra alguma programação pertinente (conferência, experiência, discussão) às segundas e quintas-feiras, ou aulas instrumentais;
- existe biblioteca suficiente, excelente para a Região, de amplo acesso, meios tecnológicos, além de espaço físico privilegiado;
- avaliação é feita sobre a elaboração própria dos alunos, contando-se ainda presença nas sessões de orientação e nos eventos matinais;
- prática é curricular desde o 1º semestre e deve ser teoricamente elaborada; todos os professores são orientadores; cada aluno elabora trabalho nos mesmos moldes dos outros;
- a organização da prática é gradativa: no 1º ano, ocupa 4 horas semanais e destina-se a conhecer os sistemas; nos 2º e 3º anos, ocupa 8 horas semanais e já coincide com "extensão" intrinseca, devendo tambem ser útil a sociedade; no último ano, a aluno passa meio-dia em escola, e meio-dia no Instituto;
- a discussão de temas pode ser coletiva (grupo), a elaboração é individual;
- o curso é de tempo integral.

Os professores produzem em média um texto por semestre e são selecionados por critério de mérito produtivo, além da adequação à "filosofia" do Instituto. Antes de entrarem em atividade, passam um tempo de integração.

São problemas relevantes: dificuldade do 1º semestre, até entender-se a lógica da elaboração própria; produtividade do professor; adequação do tempo de orientação; uso produtivo do tempo por parte dos alunos; sistematização da prática; rotina disciplinar produtiva. Os 100 alunos do 1º semestre reduziram-se a 64 no 2º, em parte por desistência dos que não acreditaram que

o curso exige dedicação integral, em parte porque outro grupo não conseguiu passar para o semestre seguinte. O fato de ser o "primeirissimo" semestre, sem referência anterior, deve ter contribuido para a redução.

Sendo a experiência ainda muito recente, não pode ser avaliada de modo adequado. Entretanto, parece possivel reconhecer que, na substância, é viável, confirmando a hipótese da pesquisa como principio cientifico e educativo. Depende tambem - é claro - de vontade politica decisiva, que se encontrou na medida necessária na Secretária de Educação do Estado, Profa. Therezinha M. Gueiros.

Dados da Instituição:
Diretora: Profa. Ivone Tupiassu
Endereço: ISEP
Trav. Perebebui (esquina com Alm. Barroso)
66 000 Belem PA. (091) 226 2023.

VI. BIBLIOGRAFIA

BRAGA, R. O ensino superior brasileiro na década de noventa. In: Educação Brasileira (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), Dez. 1989, p. 23-40.

-. Qualidade e eficiência do modelo de ensino superior brasileiro: uma reflexão crítica. NUPES, Documento de trabalho 10/89, Universidade de São Paulo, S. Paulo, 1989.

CATANI, D.B. et alii (orgs.). Universidade, escola e formação de professores. Brasiliense, S.Paulo, 1986.

CUNHA, L.A. (Coord.). Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. Cortez, S.Paulo, 1989.

DEMO, P. Ciências sociais e qualidade. ALMED, S.Paulo, 1985.

-. Avaliação qualitativa. Cortez, S.Paulo, 1987.

-. Metodologia cientifica em ciências sociais. Atlas, S.Paulo, 1989.

-. Pesquisa, princípio científico e educativo. Cortez, S.Paulo, 1990.

-. Ciência, ideologia e poder. Atlas, S.Paulo, 1988.

-. Pesquisa educacional na América Latina e no Caribe - Tentativa de síntese e de discussão crítica. OREALC, Santiago, 1987a.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. G.L. Ospina (Dir.). Una agenda de trabajo para los años 90. CRESALC, Caracas, 1990, vol. 1, nº 1.

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (Fundação Carlos Chagas). Avaliação institucional: acesso a universidade. Jan.-Jun. 1990, nº 1.

FÁVERO, M.D.A. Universidade & poder - Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Achiamé, Rio de Janeiro, 1980.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. Cortez, S.Paulo, 1989.

GIANNOTTI, J.A. A universidade em ritmo de barbárie. Brasiliense, S.Paulo, 1986.

GRACIANI, M.S.S. O ensino superior no Brasil - A estrutura de poder na universidade em questão. Vozes, Petrópolis, 1982.

GUADILLA, C.G. Nuevas exigencias a la Educación Superior. In: Educación Superior y Sociedad, vol. 1, nº 1, 1990, p. 61-74.

GURGEL, R.M. Extensão universitária - Comunicação ou domesticação. Cortez, S.Paulo, 1986.

GUSSO, D.A. (Coord.). Educação e Cultura - 1987: situação e políticas governamentais. IPEA, Brasília, 1990.

HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1989.

JORNAL DO BRASIL. UFRJ perde 10 mil alunos nos últimos seis anos. 1º Caderno, p. 18, 18.11.1990.

LUHMANN, N. & SCHORR, K.E. Zwischen Technologie und Selbstreferenz - Fragen an die Paedagogik. Suhrkamp, Frankfurt, 1982.

OLIVEN, A.C. A paroquialização do ensino superior - Classe média e sistema educacional no Brasil. Vozes, Petrópolis, 1990.

PÉCAUT, D. Os intelectuais e a politica no Brasil - Entre o povo e a nação. Ática, S.Paulo, 1990.

SALM, C.L. Escola e trabalho. Brasiliense, S. Paulo, 1980.

SCHWARTZMAN, S. Ciência, universidade e ideologia - A politica do conhecimento. Zahar, Rio de Janeiro, 1980.

VAHL, T.R. O acesso ao ensino superior no Brasil. Lunardelli, Florianópolis, 1980.

-. A privatização do ensino superior no Brasil - Causas e consequências. Lunardelli, Florianopolis, 1980.

VINCENZI, L.J.B. Educação como capital humanao (Uma análise critica). Rio de Janeiro, 1983.