

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE CRISE: apontamentos para um debate

Sandra Pereira Tosta¹

Este ensaio discute e reflete sobre o exercício docente no ensino superior na contemporaneidade, especificamente na área de Ciências Humanas, considerada “em crise” por muitos discursos sobre o assunto. Para isto, aborda tempos e espaços compartilhados por professores e alunos, currículos e outros artefatos da cultura escolar, pois, entendo que o trabalho docente se realiza em meio a dinâmicas marcadas por questões de outras ordens, nem sempre de natureza acadêmica. E que, não raro, desfavorecem a autonomia, a criatividade e a inventividade próprias das relações de aprendizagem. O objetivo é oferecer elementos para se pensar na referida crise como forma de ampliar a compreensão de sua real existência.

Palavras- Chave: Docência; Ensino superior; Ciências Humanas

This essay discusses and reflects on the teaching practice in higher education in the contemporaneity, specifically in the area of Humanities, considered "in crisis" by many speeches on the subject. For this, approaches time and space shared by teachers and students, curricula and other artifacts of school culture, therefore, understand that teaching takes place in the midst of dynamic marked by issues of other orders, not always of an academic nature. And that often, disadvantage autonomy, creativity and inventiveness of own learning relationships. The objective is offer points to be considered in that crisis as a way to broaden the understanding of its real existence.

Key-words: Teaching; Higher education; Humanities

¹ Doutora em Antropologia Social. Professora da PUC- Minas. Este ensaio tem como referência palestra realizada em seminário promovido pela ADPUC- Associação dos professores da PUC- Minas, em setembro de 2009.

1 ENSINO SUPERIOR: QUE CRISE?

No cenário do ensino superior na atualidade, falar do exercício da docência, dos tempos e espaços compartilhados por professores e alunos, dos currículos e outros artefatos da escola, é uma questão complexa, tensa e delicada. Pois, o trabalho docente se realiza em meio a dinâmicas marcadas por injunções de outras ordens, nem sempre de natureza acadêmica e que, não raro, desfavorecem a autonomia, a criatividade e a inventividade próprias das relações de aprendizagem. Professores acabam se encontrando em meio a contexto em que, de um lado estão as macro políticas nacionais e internacionais e a políticas institucionais que respondem ou tentam se adequar às exigências legais e do mercado, uma conciliação nem sempre possível se não se perder de vista a qualidade e o compromisso político e ético da educação. De outro lado, os alunos, sujeitos que convivem cotidianamente com seus mestres, mediados pelo processo de conhecimento, de aprendizagens enraizadas no contexto cultural, local e mundial.

Dilemas e desafios estes que se agravam e são sensivelmente dramatizados nas instituições de ensino, principalmente as privadas, por respostas administrativas que repercutem diretamente nos saberes e fazeres educacionais nem sempre favoravelmente. E é na sala de aula que tais respostas mais adquirem visibilidade: desde o oscilante número de alunos por curso/turma, ao “ensalamento”², às recorrentes mudanças curriculares nos cursos. Medidas necessárias? Possivelmente sim; porém, nem sempre sintonizadas com a realidade concreta da sala de aula, das marcas que tornam os alunos, não simplesmente um código, mas sujeitos pensantes em sua concretude e incompletude. Sujeitos diferentes e desiguais, com ritmos próprios e expectativas distintas com relação à suas escolhas, à profissão, ao futuro.

São estes alunos, oriundos de diversos tempos e espaços, de diferentes culturas e desiguais condições socioeconômicas, os interlocutores diretos dos docentes. De professores que estão em sala de aula, exercendo o ofício de educar;

² Mecanismo de reunir alunos de períodos e/ou cursos distintos em uma mesma sala, quando a disciplina a ser ministrada é “nominalmente” comum. Comum também tem sido esta prática, principalmente em faculdades e centros universitários.

aliás, ofício este que é a razão maior de ser de qualquer instituição educacional. Ou seja, o trabalho docente comprometido com a aprendizagem de qualidade e com a formação integral é o que identifica professores no conjunto diversificado da universidade e é, ao mesmo tempo, o que os diferencia perante outros setores e outras atividades da instituição.

Pois bem, diante deste pressuposto devo reafirmar que o desenrolar do trabalho docente não pode ser sobreposto e/ou “enformado” e previamente informado por atividades às vezes carregadas de certa modernidade tecnológica, as quais deveriam mirar sempre a finalidade de uma instituição universitária: educar e formar profissionais competentes do ponto de vista ético, estético, técnico, acadêmico e político impregnados do humanismo, cujo ideário é emblemático da missão das universidades confessionais, por exemplo.

1.1 Ciências humanas: que crise?

Acreditando nesse ideário e refletindo sempre acerca de minha longa experiência de educadora aprendi o quanto é complexo e diverso falar da atividade docente, da sala de aula, de nossas relações com nossos pares, com gestores e administradores do campo educacional, com nossos alunos. Aprendi, ainda, que é neste entrecruzamento de diálogos (nem sempre prazerosos em sua construção e condução), que nos constituímos educadores, pesquisadores e, acima de tudo, defensores e fiéis ao princípio que nos norteia: o de acreditar na educação e na escola, mesmo quando tudo parece dizer o contrário.

Mesmo quando estamos diante de um cenário de desvalorização simbólica e material de nossa escolha e trajetória profissional, da instituição escolar e da sala de aula (nesse caso a presencial, sempre acossada pelos discursos deslumbrados e mercadores, porém pouco críticos, das tecnologias digitais e seus espaços e comunidades virtuais de aprendizagem), como se escolas presenciais não tivessem mais legitimidade e, por tabela, as ciências humanas, que, aos olhos de muitos se apresenta como um corpo estranho na sociedade informatizada. Como indaga e responde Santos (2009),

será que acreditam que as ciências humanas se tornaram obsoletas

nessa nova configuração de sociedade do conhecimento? Se for isso, é delirante, porque não se poderão formar pessoas certas para lidar com essa nova situação, sem que percebam em que mundo estão e como ele mudou. Quem faz isso são as ciências humanas. (SANTOS, 2009, p. 47)

Essa recorrente desqualificação das ciências humanas e sociais ecoa hoje em escala mundial e contra ela “é preciso estar vigilante, atento e forte”, pois, como reserva de formação política e crítica tão necessária a qualquer sociedade; e frente ao discurso de graves crises financeiras por que passam instituições de ensino superior não só no Brasil, mas em outras regiões, é comum atribuir às humanidades a pecha de área problemática. Entre outras razões, por vir dela questionamentos reiterados e responsáveis a respeito de processos de financiamento, avaliação e pesquisa educacional. Cenário preocupante porque é do discurso humanista e crítico das ciências sociais e humanas que alimentamos nossa escolha pessoal e profissional e nossas lutas (SAFATLE, 2009).

Em meio a este quadro, como estamos trabalhando? Como estamos vivenciando nossa condição docente? Ou seja, de que modo a “crise” do ensino superior repercute lá na sala de aula, lugar onde estamos *face to face*, com ou sem mediação tecnológica, com nossos alunos?

Sem a pretensão de responder a tais indagações, meu esforço é na direção de sugerir alguns pontos de reflexão sobre esta nossa condição, recusando o *non sense* ou discursos há muito já conhecidos, alguns quase receituários, que tratam do trabalho docente, reduzindo-o de modo deliberado e interessado a um “saber dar aulas”, ao domínio de uma meia dúzia de técnicas e métodos.

Início, então, por discordar deste reducionismo e afirmar que ser professor não é simplesmente saber dar aulas ou ter didática, mesmo porque este saber é, ao mesmo tempo, um saber ser que se reconfigura nas dinâmicas que o docente estabelece ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, cognitiva e afetiva, material e simbólica; portanto, é um saber e saber ser e fazer articulados e em permanente construção. Construções de um sujeito formado na cultura que também é formada por ele. É neste chão, que não pode ser equiparado ao da fábrica e nem comprimido ao ciberespaço, que o professor se constitui de forma dinâmica e dialética.

Coerente a estes argumentos e posicionamentos, implica afirmar que a

discussão sobre o trabalho docente é tarefa por demais complexa e abrangente e requer a adoção de pontos de vista interdisciplinares, abertos ao diálogo, às mudanças. Entretanto, por razões óbvias, no restrito espaço deste texto, há que se fazer uma escolha, consciente de que muita coisa importante deixará de ser abordada.

2 DOCÊNCIA E COTIDIANO

Entendo o trabalho docente como resultado de uma construção cotidiana, que não se limita a formação inicial; aos saberes científicos apenas, mas também àqueles da experiência e que resultam de inserções e escolhas que vamos fazendo ao longo de um percurso. Refiro-me, por exemplo, ao fato de que os processos de trabalho em si são profundamente formativos, os movimentos sociais e sindicais, bem como os artísticos e religiosos também o são. Dito de outro modo, falar em saberes e práticas docentes implica referendar as várias experiências que compõem escolhas e aprendizagens que vão conformando nosso trabalho, nossas crenças, nossas utopias.

Porque me ancoro à idéia do cotidiano para falar do trabalho docente? Uma primeira explicação é porque a vida em sua totalidade e a docência como um “fenômeno social total”, se realizam em meio a dinâmicas múltiplas que expressam cotidianamente o social em suas relações, também múltiplas, cujas modulações podem ser de igualdade e desigualdade, diversidade e unidade, identidade e alteridade, reciprocidade e conflito, alianças e disputas, instituído e instituinte (ROCHA; TOSTA, 2009). Relações estas que conformam e se conformam aos sujeitos em qualquer espaço onde se tecem as interações. Tomo o cotidiano, assim, como um “documento” precioso para refletir sobre dinâmicas culturais de um grupo social, seja na escola, ou em outros espaços de aprendizagem, ou ainda, como a morada da experiência em suas múltiplas configurações: comunicativa, simbólica, política, religiosa etc.

É importante sublinhar estes outros espaços de aprendizagem como uma realidade incontestável que impõe à educação em qualquer modalidade, e a nós professores, o desafio de entender e de considerar que aprender em uma sociedade cheia de tecnologias passa por outras tantas fontes e redes como a midiática, seja na sua versão massiva, seja na sua versão digital. Mais precisamente vivemos uma sociedade mediatizada marcada pela tecnocultura

que propõe aos indivíduos muitas outras lógicas de viver, aprender e participar. De não apenas ser usuário das mídias e da escola, que, ao final, também se fundamenta em relações de comunicação, mas também produtores delas (MELO; TOSTA, 2008).

Contudo, a existência de outros tempos e espaços de aprendizagem não autorizam a supressão da escola e menos ainda da educação escolarizada presencial. Afinal, as tecnologias, decididamente, não são professores; e elas só nos servem na medida em que nos apropriamos delas em favor do conhecimento; elas não encerram em si mesmas a educação, essa é uma tarefa do mundo do humano, da cultura.

Postulo, então, que a mídia é, em larga medida e escala, produtora e conformadora de discursos de todas as ordens, como o político, educativo, econômico, religioso, ético, moral, dentre outros. Diante deste fato cabe à instituição de ensino estar atenta de maneira crítica e reflexiva a esta disseminação de idéias (que dizem respeito a valores, normas, comportamentos, atitudes) no sentido de problematizá-las nos tempos e espaços escolares de modo a propiciar as aprendizagens do mundo e sobre o mundo.

A verdade é que a educação escolar se insere em um quadro em que o conhecimento atualizado e socialmente valorizado não ocorre mais apenas no recinto fechado das instituições educacionais, sob a direção de gestores e do trabalho do professor. O conhecimento se apresenta ou é “representado”, hoje, como fragmentário e sedutor, pode ser acessado de qualquer lugar e a qualquer tempo através dos processos interativos de comunicação. Portanto, é urgente que saibamos interagir, ensinar e aprender nestes tempos e espaços que estão presentes no cotidiano da escola oferecendo novos modos de compreender e agir no mundo. Porém, conscientes de que a tecnologia que é parte de nossa realidade não é o fim, mas tão somente um meio e que não existe técnica sem a marca do humano.

É neste complexo cenário da educação, especialmente o ensino superior na rede particular, que exercemos a docência, conscientes de que essa é uma tarefa que nem sempre depende do desejo e dos modos como nos organizamos para cumprir um plano de ensino ou de aula, visto que o desejo

de alunos ou os objetivos da gestão escolar, por exemplo, são fatores determinantes neste processo que não se realiza e nem pode se realizar de maneira unilateral.

Portanto, sobre as condições para o exercício da docência, sejam na dimensão objetiva-recursos materiais, ambientais, sejam na dimensão intersubjetiva- os modos como nós, alunos e professores nos organizamos para desenvolver nosso trabalho, destaco alguns aspectos que, dentre inúmeros outros, caracterizam a prática docente como aquela que forma na experiência da fenomenologia individual e coletiva de aprendizagens múltiplas.

Um primeiro é que o professor pode ser mediador, catalisador e facilitador dessas dinâmicas de aprendizagem. Mediação que

implica o movimento de significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro, Implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral e audiovisual, e à medida que nós, individual e coletivamente, direta e indiretamente, colaboramos para sua produção (MELO; TOSTA, 2008, p. 26).

No processo de educação podemos dizer, também, da realização de dois movimentos nos quais o professor está implicado: um primeiro em que é feita a mediação entre o social, a prática construída e o indivíduo, no qual se forma a base do pensamento individual e coletivo e possibilita a continuidade do processo histórico da cultura; um segundo que se caracteriza pela mediação que a palavra e a imagem fazem entre o pensamento individual e o social, e a possibilidade que cada um tem de ser sujeito, de reelaborar produzindo o novo, revelando como a educação se desenvolve na tensão entre o individual e o social, a tradição e a modernidade (BACCEGA apud MELO; TOSTA, 2008, p. 55).

Partindo desse pressuposto de uma ação docente que se caracteriza pela mediação enquanto experiência compartilhada e construída cotidianamente, afirmo em segundo lugar, que importa não tanto o conteúdo, mas a relação que se estabelece no processo de aprender. Pois, a apreensão do mundo se faz de modo relacional e interativo, algo que desde muito antes de tecnologias digitais já se anunciava na pedagogia proposta por Vygotsky (1989) e Paulo Freire (1970), para os quais a aquisição de conhecimentos ocorre pela interação do sujeito com o meio, mediado

através de recortes do real, operado pelos sistemas simbólicos de que o sujeito dispõe.

Nesta perspectiva, um terceiro aspecto diz da necessidade de se levar o aluno a encontrar e traçar seu próprio caminho, relacionando-se com ele e se colocando como tal. Fato que diz de um movimento interno, externo e relacional. Ou seja, se pretendemos formar sujeitos autônomos e criativos e não simplesmente treinar alunos, para além de conteudismos e tecnicismos, a docência requer compromisso ético, estético e político.

Requer, ainda, disponibilidade e abertura para o inesperado, o imponderável, de modo que o desconhecido tenha lugar nas situações de aprendizagem, principalmente em um mundo em constante mutação e que “aparentemente” se oferece com tudo e a todos. Levando em conta discursos “hiper- modernos” de que vivemos em um mundo onde a imagem passa pelo conceito, é de se supor que a docência tem que se colocar de modo cada vez mais permeável ao inusitado e ao transitório, sem, contudo, perder sua função.

Um quarto aspecto sinaliza para o saber tratar as diferenças e desigualdades, as divergências e convergências, compreendendo que a escola é o espaço, por excelência, do encontro de múltiplas culturas e que o exercício do diálogo permanente em busca de relações mais dialógicas e menos etnocêntricas, é condição para uma educação libertária e menos opressora. Temos consciência de que no espaço da escola tecemos relações delicadas, densas, tensas e sutis e que às vezes embaralham, constrangem, intimidam, violam, e desconcertam. Nessa medida, o exercício da docência é parte de um movimento de passagem que pode ser prazeroso, mas também sofrido para alunos e professores, pois é um ultrapassar umbrais, um rito de iniciação marcado pela sedução de quem ensina e aprende e de quem aprende e ensina.

Finalmente, penso ser necessária a certeza de que, em um mundo de incertezas, formar sujeitos autônomos, que pensem crítica e responsavelmente seu lugar na sociedade, e possam ser partícipes dos processos pedagógicos, da relação com o professor e com os colegas, da construção de uma educação cujos alicerces sejam irrevogavelmente a autonomia, a liberdade e a responsabilidade, não implica a noção de criar um discípulo à imagem e semelhança do mestre. Mas de contribuir para a formação de cidadãos de deveres e direitos, comprometidos com a construção de

uma ordem social justa, fraterna e solidária.

Pois bem, fica evidente, creio eu, que a realização deste conjunto de premissas requer condições que passam: pela formação permanente do professor no nível da pós-graduação onde ele pode ter condições mais profícuas para pesquisar e refletir sobre a prática a fim de sistematizar novos conhecimentos; também pela efetivação da pesquisa como um espaço sabidamente privilegiado na formação de nossos alunos; pelos tempos e espaços necessários para interagir com estes, não apenas em sala de aula, cuja arquitetura precisa ser redimensionada em termos de um espaço mais cooperativo; na constituição de territórios de trocas e de comunicação com nossos pares; no acesso a recursos tecnológicos que efetivamente sirvam de suporte eficiente e ágil às nossas atividades e não se transmutem em “olheiros digitais” a vigiar insistentemente as nossas atribuições; de estruturas gerenciais que em lugar de nos sufocar, dialoguem conosco, “olho no olho”, tendo sempre como mediação a educação como atividade fim de universidades pautadas pela “pluriversalidade” do pensamento e da ação.

Em resumo, me refiro a estruturas democráticas que se pautem pelo mérito e que por ele se orientem, que fomentem o diálogo, a abertura e permeabilidade às diferenças e a diversidade, e não o fechamento, o encastelamento em si mesmas. Portanto, fica difícil por em dúvida que a crise atual das universidades e o mal estar docente nesta conjuntura, já bastante pesquisados e publicizados, derivam, não de um debate de idéias e de alternativas comumente abafadas, antes, têm origem na adequação da instituição e da educação às exigências de acumulação do capital, da abolição de um programa democrático em favor da casta tecnocrática que administra as instituições presos à cartilha mercantil, na oportuna e (in)feliz fórmula já expressa desde os anos de 1990, por Marilena Chauí: “universidade de serviços e de resultados”.

3 CRISES: “BOAS PARA PENSAR” E AGIR!

Tristes universidades!

Tristes professores!

Tristes alunos!

Tristes mundos, não só tristes trópicos, como escreveu um dos mais notáveis antropólogos, Lèvi-Strauss (1996), quando, confrontado etnologicamente com índios no Brasil, pelos idos dos anos 30 do século passado, se perguntava: “Somos ainda humanos o bastante para compreendê-los?”. (LÈVI-STRAUSS, 1996, p.xx)

Certamente essa é uma das perguntas que faz de *Tristes Trópicos* não só um clássico da etnologia dos “estudos brasileiros e do pensamento social no Brasil”, mas uma obra universal, sem fronteiras e que diz de modo contundente e sensível sobre a crise do processo civilizatório na modernidade.

O que é a universidade que temos hoje, senão a filha e herdeira deste processo civilizatório? Sua crise, portanto, se instaura e se inscreve nessa temporalidade histórica e é compreendendo-a em suas múltiplas facetas que podemos sair dela! É repensando e renovando constantemente categorias com as quais analisamos a vida social e natural. É ousando romper com paradigmas científicos que se mostram insuficientes para dar conta de explicar uma sociedade que muda numa escala global e numa velocidade nunca antes vista. Mudanças que apontam não somente a falência de regimes autoritários, como também visibiliza outras “comunidades de saberes” a partir, por exemplo, dos países asiáticos e da América Latina³.

Diante deste quadro, será que um caminho razoável, não é o de tomarmos sempre, parafraseando Lèvi-Strauss (1996), as crises como “boas para pensar”, acreditando em nossa capacidade política e criativa de contribuir para a superação deste cenário e a instalação de outro?

Pensar nosso papel e lugar social no futuro que não tarda, está às nossas portas muito antes do que esperamos, acredito, pode ser uma contribuição que passa pela retomada da organização docente a partir do cotidiano da sala de aula, como uma arena que precisa ser democrática ou estimular à democracia; pelo diálogo que configura comunidades de saberes e de argumentação como base comum de nossa convivência e de nosso ofício de educadores; de educadores competentes e

³ Sobre isto recomendo, dentre outros, a leitura de SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637p.

comprometidos com a formação integral do ser humano. E do coração da sala de aula para as demais instâncias instituídas e a serem instituídas com a participação de todos.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. Em torno da universidade de resultados e de serviços. Revista Usp, São Paulo, Março/Maio, 1995, p. 54-61. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27049/28823>. Acesso em: 08 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. (1970). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 184 p.

LÉVI- STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção temas & educação)

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & educação)

SAFATLE, Vladimir. O mal-estar nas ciências humanas. Dossiê - O conflito das universidades. **CULT: Revista Brasileira de Cultura**, São Paulo, Ano 12, n. 139, set. 2009.

SANTOS, Laymert Garcia dos. A universidade em debate (entrevista concedida à revista CULT). Dossiê - o conflito das universidades. **CULT: Revista Brasileira de Cultura**, São Paulo, Ano 12, n. 138, ago. 2009.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).