

A AULA UNIVERSITÁRIA E O ESPAÇO DA CRÍTICA*

ADELMAR SANTOS DE ARAUJO

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil

RESUMO: O presente texto discute a aula universitária como elemento de construção do espaço da crítica e como momento/movimento importante de se pensar a universidade, seu contexto e perspectivas. Os rumos da universidade dependem da relação universidade e sociedade como um todo, mas também da relação consigo mesma. Buscou-se compreender a trajetória histórica da universidade: seu passado, presente e perspectivas.

PALAVRAS-CHAVE: Aula universitária. Crítica. Globalização. Autonomia. Universidade.

INTRODUÇÃO

Em tese, toda aula deveria ser uma construção e um elemento construidor da criticidade. Se falamos em aula universitária é em decorrência de acreditarmos ser esta a menos estudada entre todos os níveis de ensino.

Ao que parece, o espaço da criatividade não está dado. Ele precisa ser cavado, ser construído. O presente texto tem como objetivo discutir as relações que constituem e possibilitam a crítica na aula universitária.

Dividimos o trabalho em três partes: a primeira parte trata das modificações de função e de caráter sofridas pela universidade, e perspectivas sobre o assunto. Na segunda parte ensaiamos brevemente a relação entre aula e inovação. Por último, relacionamos aula universitária/criticidade/ endereço da crítica.

A UNIVERSIDADE: TRAJETO SINUOSO

A universidade ocidental surgiu na Europa no século XIII. Sempre foi uma instituição social, com uma ação, também social, e uma prática fundada

* Artigo recebido em 29/10/2012 e aprovado em 23/1/2013.

no reconhecimento público de sua legitimidade. Sobre isso afirma Chauí (2003, p. 5):

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades iminentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão.

Entretanto, a universidade passou por transformações, nem sempre desejáveis. Ela passou da condição de instituição social à condição de organização social, o que se insere na mudança geral da sociedade, sob os efeitos do capital. Como o capital converte tudo em mercadoria destinada ao mercado, a universidade vem sendo jogada a uma nova posição: a de prestadora de serviços. Dizendo de outro modo, a universidade passa por um profundo processo cruel de descaracterização.

Ao discutir o novo papel que o estado capitalista assume frente à mundialização do capital e as consequências disso para a política educacional, principalmente no que tange à educação superior, Mancebo et al (2006, p. 2) afirmam que “esse novo modelo de acumulação flexível impôs reformas ao estado, que passa de inventor a gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços para o mercado, [...] privatizando como forma de superação dos problemas que afetavam suas economias”. Desse modo, conquistas sociais como o direito, entre outros, à saúde e à educação, passam a ser comprados sob o jugo das “leis do mercado”.

Segundo as autoras, o modelo fordista-keynesiano, em declínio a partir do início dos anos 70 do século XX, tornou-se incapaz de responder aos problemas (avanços da exclusão social, por exemplo) inerentes ao próprio regime de acumulação capitalista, cedendo lugar ao neoliberalismo. Assim,

[...] as políticas de educação superior da quase totalidade dos países estão levando as universidades a adotar um modelo, também chamado de anglo-saxônico, que a configura não mais como uma instituição social, em modelos clássicos, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva. (MANCEBO et al, 2006, p. 5)

No Brasil essas mudanças vão afetar a universidade a partir de 1990, herança deixada por Collor¹ e abraçada por seus sucessores. Ao trabalho docente são acrescentadas inúmeras tarefas, desde o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, até a “submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índice” (p. 8). As autoras chamam atenção ainda para

programas como o Programa Universidade Para Todos (Prouni), baseados “num imediatismo pragmático,” que compram vagas na universidade privada; e também para a construção de novas universidades federais sem a necessária contrapartida da área econômica.

Finalizam o texto discutindo sobre a mercadorização do conhecimento, processo que tem alterado significativamente as relações na academia, onde vigora uma “concepção gerencial que assimila princípios, parâmetros e feições das organizações econômicas”. Também, ao discutir a Lei n. 10.973, que versa sobre a inovação tecnológica no Brasil, chamam a atenção para “o afastamento de pesquisadores das universidades públicas para tentar transformar seus inventos em negócios” (p. 10).

Ao deixar de ser uma instituição social para se tornar uma organização social, como escreve Chauí (2003), a universidade, tida como a principal instituição de produção e distribuição do conhecimento, tornou-se um espaço de poder, outrora baseado nas disputas essencialmente científicas e no respeito às ações impiedosas do mercado. As contradições do campo científico apontadas por Bourdieu (apud CUNHA, 1998) foram fortemente agravadas; ou melhor, foram violentadas pelas interferências do campo econômico.

Cunha (1998) retoma Bourdieu para lembrar-nos que o conhecimento que se distribui na universidade está regulado pela lógica da reprodução do modo de produção capitalista. “Durante muito tempo as análises desse campo foram realizadas apenas no âmbito pedagógico, definindo infrutíferas tentativas de mudança, porque não se compreendiam as causas dessa dificuldade” (p. 21). Mas ainda é possível, segundo tal autora, encontrar nos professores os artifices da própria mudança e da construção de um novo tempo.

Para Chauí (2003, p. 5), “autonomia perante outras instituições sociais”. No compasso da modernidade, a universidade autônoma (em relação ao saber) se desprende da religião e do Estado. E, ainda segundo a autora, a universidade depois da Revolução Francesa assume a postura de uma instituição republicana, portanto, pública e laica, inseparável da ideia de “democracia e democratização do saber”. Do contrário não há como se falar da universidade como uma instituição social diferenciada e autônoma.

Uma instituição como a universidade “tem a sociedade como seu princípio e sua interferência normativa e valorativa” (CHAUI, 2003, p. 6), busca articular as ideias de conhecimento, externo e interno, e garantir sua legitimidade atenta à universalidade. Contudo, em razão das sucessivas reformas, a universidade perde o seu caráter de instituição social e passa a ser defendida como uma organização prestadora de serviços, como mencionado anteriormente. O estágio atual do capitalismo tende a fragmentar todas as

esferas da vida social, em que a sociedade aparece como “uma rede móvel” e os seres humanos agem em função da competição. A universidade não é excluída desse quadro. Sob a visão organizacional, a universidade, diz Chauí, citando Freitag, produziu aquilo que podemos chamar de “universidade operacional”. Dirigida

[...] por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. (CHAUÍ, 2003, p. 7)

De acordo com Chauí (2003), esse modelo de universidade se caracteriza pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Os reversos disso são os mais variados, a começar pelo desaparecimento da marca essencial da docência. Para tal estudiosa, “a formação”, a “pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa” (CHAUÍ, 2003, p. 7). O docente passa a ser o transmissor de conhecimentos, sob o ponto de vista da informação, pois a sociedade do conhecimento “é regida pela lógica do mercado” (p. 8).

Contudo, de acordo com Chauí (p. 15), ainda é possível reverter esse quadro; e para atestar tal posicionamento, ela assinala pontos considerados condição para essa mudança, dentre eles: a) posicionar-se contra a exclusão; b) conceber a educação superior como direito; c) defender a universidade pública; d) romper com o modelo proposto pelo Banco Mundial; e) definir a autonomia universitária, no que tange às normas de formação, pesquisa e docência; f) desfazer a confusão entre democratização da educação superior e massificação; g) revalorizar a docência e as pesquisas, que exigem políticas de financiamento; e h) adotar uma perspectiva crítica sobre as ideias de *sociedade do conhecimento* e de *educação permanente*.

Em Morosini (2006, p. 108) lemos: “A internacionalização [...] é marca das relações entre as universidades. Por sua natureza de produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador”.

A autora explica a “globalização” como um dos responsáveis pela internacionalização da educação superior, mas esclarece que “as características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais” (MOROSINI, 2006, p. 112), com os quais o mercado ganha autoridade para controlar a educação, via novas tecnologias, e obtém lucros fabulosos. A internacionalização da educação está, assim, ligada ao capitalismo acadêmico.

A tendência ao capitalismo acadêmico é algo que deve ser fortemente combatido, e isto se coloca como um dos desafios da relação entre internacionalização da educação e globalização. Nas palavras da autora, “há que considerar os efeitos que podem advir da determinação da educação superior como serviço social regulamentado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), sobrepondo-se à concepção de educação como bem público componente fundante do Estado-nação” (p. 122).

De todo modo, pensar a universidade, seus desafios e perspectivas, não é um exercício simples. Buscar mudanças qualitativas passa pelo âmbito das relações entre universidade e sociedade, na tentativa contínua de superação de seus problemas, bem como na elaboração de suas metas. É muito importante que a universidade esteja preocupada com grandes questões, tais como a pesquisa e as inovações tecnológicas. Entretanto, isso não pode ocorrer em detrimento de questões aparentemente simples, tal como a aula; como se só o conhecimento científico e a aquisição de novas técnicas bastassem para o bom andamento de uma aula universitária. Pensar a universidade também passa pelo crivo da discussão sobre aula e inovação.

AULA E INOVAÇÃO

Pimenta e Anastasiou (2002) ao discutirem docência universitária destacam a necessidade de se compreender o ensino em suas funções sociais, suas implicações estruturais, ou seja, de se considerar o ensino como prática social. A partir daí as autoras fazem algumas caracterizações de “processos de ensino” como “meras reproduções de minipalestras ou como reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto” (p. 204-205), e sinalizam elementos de reflexão para a superação deste quadro.

Ensinar é uma ação que está imbricada na ação de *aprender*. Ou seja, trata-se de uma relação dialética e, portanto, o método de ensino deveria ser o método dialético, que implica a superação da aula tradicional. “Nessa superação, a aula – como momento, espaço privilegiado de encontro de ações – não deve ser *dada* nem *assistida*, mas *construída*, feita pela ação conjunta de professores e alunos” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 207).

Além do mais, a dialética, ao buscar o “novo”, não nega completamente o “velho”. Assim, é fundamental que conheçamos o que entendemos como ultrapassado. A aula tradicional é explicada pelas autoras como aquela em que há predominância da explanação do conteúdo via aula expositiva, resultando na simples transmissão da informação por parte do professor,

“fonte do saber e da verdade”. Superar isto torna-se um desafio contínuo, no qual o professor deve compreender o seu papel de conduzir a autoatividade do aluno, de maneira a tornar claro que o processo de “ensinagem” requer trabalhar os conhecimentos de forma compartilhada.

As autoras recorrem a Boaventura Santos e a Edgar Morin para falar acerca do paradigma emergente, paradigma da “complexidade”, na perspectiva da produção científica consciente. Assim, afirmam:

Nesse novo paradigma, a história ocupa o lugar do eterno; a imprevisibilidade, o do determinismo; a interpenetração, o da espontaneidade; a auto-organização, o do mecanicismo; a irreversibilidade e a evolução, o da reversibilidade; a desordem, o da ordem; e a criatividade e o acidente, o da necessidade. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 223)

Fernandes (2002) chama atenção para o compromisso imbricado no conhecimento, ressaltando a necessidade de investimento em um ensino e em uma formação de professores que sejam, de fato, “comprometidos epistemológica, filosófica, pedagógica e politicamente”, com o processo de construção da “profissionalidade” (p. 170).

A autora faz um exercício de reflexão sobre sua própria trajetória de prática docente desde a década de 1970 aos dias de hoje. Esse percurso foi importante para que ela compreendesse os limites do “paradigma dominante”, que está relacionado a:

[...] necessidade de uma análise que acolha a complexidade que envolve a docência, que dê conta da complementaridade das relações mediadoras entre os professores – sujeitos históricos e o chamado mundo objetivo, em permanente interação, produzindo subjetividades engravidadas de valores, contravalores, símbolos que exigem outras possibilidades para compreender as significações e as múltiplas dimensões que constituem a prática pedagógica dos professores. (FERNANDES, 2002, p. 170)

O professor é um agente social. O aluno também. Ambos se movimentam na prática em meio a múltiplas relações num contexto “sociocultural e profissional”. As relações de troca são importantes e negá-las significa limitar olhares e perspectivas, ou seja, negar a autonomia. Pensar a autonomia é pensar no “espaço-tempo da *possibilidade*” – possibilidade da construção coletiva de saberes, de reinventar quadro e situações, de ressignificar palavras, coisas e práticas. Isso tem a ver com o trabalho cotidiano do professor, que lida consciente ou inconscientemente com o complexo.

De acordo com Leite (2000), o conhecimento está ligado a vários fatores e pode ser mais bem compreendido quando tais fatores são

relacionados. Poder-se-ia dizer que “o conhecimento que produz inovação, ou é dela fruto, não se concebe, ou não se sustenta, fora das relações e dos valores morais edificantes que devem presidir as relações dos homens com os outros homens e com Deus” (p. 55).

Ainda segundo Leite (2000, p. 58), “o conhecimento social se constrói na sala de aula ou no espaço e território de uma relação educativa pela mediação do professor/educador e com a autoria e o protagonismo dos alunos/participantes”. Dessa maneira, podemos compreender que a inovação² da aula universitária está relacionada a outras questões, e não a um fim em si mesma.

AULA E CRITICIDADE

Cordeiro (2007) vislumbra a aula numa perspectiva da formação humana. “Por ser uma produção cultural, a aula é um espaço humanamente construído, que vem sendo ressignificado ao longo da história, e, como tal, é investigada, considerando os muitos sentidos que emergem do objeto, e num lugar específico” (p. 112).

Para a autora, com a crise da modernidade veio também a crise do paradigma positivista. Assim, ganha destaque o debate em torno das complexas relações do mundo e da humanidade, configurando-se a necessidade de repensar a aula. A autora diz fazer “uma leitura da aula, buscando desvelar a sua dinâmica, nas suas múltiplas dimensões e relações que se expressam nos objetos simbólicos construídos historicamente por meio da intenção e do agir dos sujeitos que dela fazem parte” (p. 115).

E o que dizer do espaço onde ocorre a aula? Segundo Masetto (1992), o tema “sala de aula” parece totalmente explorado, mas a realidade deste ambiente escolar, vivo, ainda instiga reflexões importantes. Sobre isso o autor afirma:

Como VIDA ainda o espaço de sala de aula tenderá a conviver com a complexidade própria da realidade. Surgirão sentimentos e atitudes para serem trabalhados, além de habilidades e conhecimentos. Despontarão todas as vicissitudes humanas de ponta a ponta: conflitos, alegrias, expectativas mal ou nunca satisfeitas, recalques, exibicionismos, esperanças, avanços e interesses. (Masetto, 1992, p. 72-73)

Sem esses elementos de vida humana não haveria a menor possibilidade de se falar em qualquer constituição de sala de aula. E a sala de aula é como a vida: movimentada, complexa, incerta etc. Ambas precisam

tornar-se livres de preconceitos e dogmas, sempre abertas ao que é novo e de qualidade.

A sala de aula é um espaço de múltiplas e complexas vivências. Nela, as relações pedagógicas estabelecidas trazem os germes das permanências, mas trazem também os embriões das inquietações, das desconstruções e da “afirmação de um novo começo na ordem das coisas”. Ainda segundo Masetto (1992, p. 77), “esta Sala de Aula se concretiza na modificação da postura do Professor de ‘ensinante’ para ‘estar com’; de transmissor para atitude de equipe”.

Falar de aula, seja universitária ou não, é preocupar-se também com a linguagem, como bem nos mostra Barthes (1996). A história humana deve muito à linguagem “ou, para ser mais preciso, à sua expressão obrigatória: a língua” (BARTHES, 1996, p. 12). Como a língua é um instrumento de expressão obrigatória, é de fundamental importância que se preste atenção às suas múltiplas relações e implicações, sobretudo à sua “falta de alienação”.

A língua aliena e a linguagem impõe, e obriga a dizer. E os reversos disto na sala de aula são desastrosos. O espaço da sala de aula é um espaço vulnerável, tornando vulnerável, também, a relação professor-aluno, na qual o aluno tende a caminhar em desvantagem. Entretanto, o problema vai além disso; e aí todos perdem nas relações entre pessoas que são, professores e alunos, porque se trata de um problema de linguagem, de língua. O caráter fechado da linguagem humana é, para Barthes, um problema crucial: não há saída dentro dos padrões oficiais, do império da razão e da ciência moderna. É assim que, o autor apresenta seu posicionamento pessoal sobre a questão:

[...] só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquivia, esse magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim, *literatura*. (BARTHES, 1996, p. 16)

A literatura se apresenta, para Barthes, como um elemento embrionário das forças de liberdade relacionadas à prática da escrita. O jogo das palavras de que a literatura é o teatro instiga a subversão da ordem das coisas. A literatura nos leva à “reflexividade infinita”, inclusive sobre o que é e como é a ciência. Para o autor, “a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa” (BARTHES, 1996, p. 19). Ele diz ainda:

[...] o paradigma que aqui proponho não segue a partilha das funções; não visa colocar de um lado os cientistas, os pesquisadores, e de outro os escritores, os ensaístas; ele sugere, pelo contrário, que a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (*saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia*). (p. 21)

O ser humano é, para lembrar Morin (2002), complexo. A sala de aula é um espaço complexo e, por sua vez, não está desvinculada da complexidade planetária. Os seres humanos, no interior de cada nação, também se identificam e se organizam em torno de um idioma. E não interessa que idioma seja esse, o que importa, para Barthes, é que os homens “tenham várias línguas” e que estas sejam respeitadas. Esta compreensão na sala de aula é fundamental para que o coletivo consiga encontrar o seu caminho e atingir seus objetivos. “O que eu gostaria de renovar, cada um dos anos em que me será dado aqui ensinar, é a mesma de apresentar a aula ou seminário, em suma, de ‘manter’ um discurso sem impor: esta será metódica, a *questio*, o ponto a ser debatido” (BARTHES, 1996, p. 43).

A mudança de postura do professor, de quem pisa com o saber e com a verdade, para quem procura inovar pelas pisadas do “imprevisível” talvez seja a nossa principal tarefa. Afirma ainda Barthes (1996, p. 47):

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Dependendo do ângulo para onde olhamos e de como olhamos, podemos perceber aspectos diferenciados da realidade e, em muitos casos, a realidade pode ser “falseada”. Daí a importância de avaliarmos criticamente as diferentes situações em que nos encontramos. Segundo Morais (2000), a avaliação crítica não é sinônimo de arrogância, muito menos de humildade, ela está relacionada à humilhação. O equilíbrio se dá pela autocrítica. Morais afirma:

Espero, porém, que tenha ficado muito claro que a criticidade é algo necessitado de abrangência, pois, antes de tudo, precisaremos fazer a crítica do existir como um todo: em sua historicidade, em sua politicidade, em sua afetividade e em sua produção de bens intelectuais. Afinal, não podemos nos demitir da única coisa que nos difere dos demais animais da escala zoológica: nossa condição de *seres pensantes*. (MORAIS, 2000, p. 57)

Ao trazer isto para a sala de aula é imprescindível, segundo Morais, que não se veja o “espaço mais formal do ensino-aprendizagem” isolado da “macrossociedade”, pois “ali, os problemas da grande sociedade repercutem,

de tal modo que aquilo que deve ser feito na sala de aula não deve ser feito *para* a sala de aula, mas para a vida” (p. 68).

O momento da aula é muito rico se o entendermos como um momento de transformação e não apenas como algo preso a um determinado espaço de tempo. Da mesma maneira não se pode mais conceber a sala de aula como um espaço físico em si mesmo, no qual os efeitos da aula se expressam de forma verticalizada e repetitiva, dia após dia. A aula deve ultrapassar as barreiras do espaço físico da sala de aula e se tornar um contínuo de referência do ensinar e do aprender mutuamente; e assim, fazer da aula uma eterna busca do novo e da sala de aula um espaço vivo de criação, reflexão crítica e de transformação com uma única certeza: a de que os horizontes serão sempre incertos, mas que o planejamento flexível à discussão e as mudanças em conjunto (professores e alunos) poderão nos ajudar a prever o “imprevisível”, e a esperar o “inesperado”, como diria Morin (2002).

Masetto (2003), em seu texto “Aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente universitário”, assinala que o nosso costume de ver a “aula como um horário”, destinado a um grupo de alunos a serem ensinados pelos professores, precisa ser revisto. De acordo com o autor, a relação professor-aluno deve estar pautada no diálogo, no respeito às experiências, vivências, conhecimentos e dúvidas trazidos pelos alunos, bem como nos diversos mecanismos que possibilitem uma “corresponsabilidade pelo aprendizado” e que tirem o professor “de trás da mesa”. Dessa forma, “a aula funciona numa dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta a ela de uma forma nova, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção” (MASETTO, 2003, p. 75).

Pensar intervenção é preocupar-se com a participação recíproca entre os envolvidos no processo de aprendizagem. A participação do aluno nas aulas já o torna, de algum modo, uma pessoa crítica. Para tanto é preciso que o professor esteja disposto a construir um espaço dinâmico, o que contribui para que o professor seja um agente crítico. Uma aula só existe porque existem seres humanos interessados em ensinar e aprender ou com interesses outros, desconhecidos, complexos, nos quais de alguma forma prevalece o interesse de se relacionarem como seres humanos que são. Muitas vezes, e estamos cansados de saber, a impressão que se tem é de que uma boa parte dos agentes do campo educacional se esquece disso.

Não queremos, aqui, repetir as sugestões de Masetto como receita a ser seguida, mas é importante pensar com o autor quando o mesmo trata da aula como espaço de relações pedagógicas. Para tanto cabem algumas modificações, diz o autor, na configuração da aula: “deslocamentos físicos

e rearranjos do espaço durante o período de trabalho colaboram para movimentar o corpo e alterar suas posições trazendo maior conforto e facilitando a atenção” (p. 77); “redefinição dos objetivos da própria aula” (p. 78) mediante experiências ao longo do curso; “implantação de técnicas participativas, [...] uso (e abuso) da técnica da aula expositiva precisa ser repensado [...] atitude de relação professor-aluno” etc. (p. 78-79). Já o “processo de avaliação [...], precisa ser planejado tendo por orientação os objetivos educacionais” (p. 79-80).

Além disso, outros modos de aprendizagem e espaços precisam ser trabalhados, como é o caso da internet; porém “como recurso, meio, instrumento para as aprendizagens usuais e também para as novas aprendizagens”, mas não para “colocarmos nas ferramentas da informática e da telemática apenas nossas aulas tradicionais” (p. 80). Ainda no que tange às aulas, Masetto (2003, p. 83) finaliza dizendo:

[...] julgo que [a aula precisa ser] modificada e alterada para que venha se tornar efetivamente ambiente inovador na vida dos participantes de um processo de aprendizagem, espaço para surgimento de novas mediações pedagógicas, de possibilidades de encontros, descobertas, rupturas, revisão de valores, aquisição de competências para o exercício de uma profissão de modo competente e cidadão, enfim, a possibilidade de afirmação de novos começos e continuidade de outros aspectos. Defendo AULAS VIVAS.

A aula universitária e o endereço da crítica

Quando começa a aula e quando ela termina? Teria a aula um ponto de partida e um ponto de chegada? Para quem é endereçada a crítica no movimento da aula? Estas são questões que, no nosso entendimento, deveriam fazer parte das interrogações do cotidiano docente e discente.

Se pensamos a aula como movimento é porque estamos pensando num conjunto de ações realizadas no ambiente da sala de aula e fora dela. Portanto, trata-se de uma aula “viva”, como diria Masetto. Seria muito difícil, para não dizer impossível, falarmos de aula viva sem a garantia do espaço da crítica, pois é a crítica que vai nortear e possibilitar um balanço efetivo do trabalho realizado.

Já que estamos falando de aula universitária, é importante ressaltar que a universidade não sobrevive sem a crítica. Uma aula universitária *acrítica* é um forte indício de que a universidade não está muito bem. Segundo Barthes (1970, p. 163), “a crítica não é uma ‘homenagem’ à verdade do passado, ou à verdade do ‘outro’, ela é a construção da inteligência de nosso tempo”.

Espera-se, portanto, que os agentes universitários não abram mão de um forte indicador de sua identidade e da identidade da própria universidade. Com Santos (1998), aprendemos algo nesse sentido:

Essa crítica é o próprio trabalho do intelectual. Essa crítica poderia ser o trabalho do professor e do pesquisador, mas, portanto, prefiro dizer que é o trabalho do intelectual. Essa crítica, esse dever do intelectual, não se confundem com a ideia de instituição. A universidade, aliás, é, talvez, a única instituição que apenas pode sobreviver, se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma forma ou de outra forma. Se a universidade pede aos seus participantes que cale, ela está se condenando ao silêncio, isto é, à morte, pois seu destino é falar. A fidelidade não pode ser à universidade, e a ela não devemos ser fiéis. Nossa fidelidade é com a ideia de universidade. E é a partir da ideia sempre renovada de universidade que julgamos as universidades concretas e sugerimos mudanças. (SANTOS, 1998, p. 15-16)

Cabe-nos entender professor e aluno – não simplesmente como o que ensina e o que aprende, mas como os que ensinam e aprendem juntos, que pensam, que discutem – como intelectuais e principais responsáveis pelo destino pensante da universidade. A universidade não pode perder a capacidade de pensar a si mesma, sob pena de amargar tempos terríveis na dependência de políticas insensatas regidas pelo mercado.

Para efeito de organização institucional, a aula tem começo, meio e fim. No entanto, a aula vai além dessa divisão mecânica. Antes mesmo de ela começar, a aula já existe de várias formas. O professor planeja o curso, elabora, discute textos com colegas, cria metas e expectativas em relação à turma; os alunos ficam ansiosos, se preparam como podem para os futuros desafios, criam expectativas em relação ao professor e à disciplina. Isto torna possível pensar já o primeiro contato entre professor e alunos como um momento suscetível à crítica. Mas que seja uma construção da inteligência, sobretudo universitária, na qual o professor, que é quem está mais preparado no momento, conduza, democrática e abertamente, o processo de ensino, aprendizagem e pesquisa. Por se tratar de um movimento, alimentado de um teor crítico, a aula tenderá a acontecer sob um forte clima de indefinição, cujo sucesso ou insucesso (sem isentar os alunos) contará com uma boa parcela de participação por parte do professor. Vale lembrar que, depois da sala de aula, a aula continua.

Deste modo, é fundamental debatermos, discutirmos, no sentido de procurar continuamente o endereço da crítica na aula universitária tendo em vista que

[...] a crítica não é absolutamente uma tabela de resultados ou um corpo de julgamentos, ela é essencialmente uma atividade, isto é, uma série de atos intelectuais profundamente engajados na existência histórica e subjetiva (é a mesma coisa) daquele que os realiza, isto é, os assume. Uma atividade pode ser 'verdadeira'? Ela obedece a exigências bem diversas. (BARTHES, 1970, p. 160)

Assim, talvez, não abandonemos facilmente o trajeto sinuoso da aula universitária e da própria universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a aula universitária é pensar além da sala de aula, é pensar além de suas paredes. E, isto, ao que parece, nos leva a pensar a universidade como um todo. Fazemos tal consideração não com a pretensão de quem o fez exaustivamente durante este texto, mas como quem contribuiu com a defesa desta prática pedagógica.

Para que continuemos falando de universidade é preciso, antes de tudo, que façamos ininterruptamente a sua defesa como universidade pública, gratuita, de boa qualidade, democrática e com autonomia de pensamento. Portanto, que sirva a si própria, à sociedade; e não aos desmandos do mercado e aos propagadores das políticas neoliberais.

A universidade é um todo, mas ela também é parte. Tem suas particularidades, suas instâncias; e é fundamental que estas sejam respeitadas. A universidade necessita de pesquisa, de ponta inclusive, mas não somente. A pesquisa deve estar relacionada ao ensino e à extensão. Daí a importância da valorização, da revalorização, da renovação, do repensar a docência e todo o conjunto da aula. Sobretudo é preciso pensar o novo aluno que se apresenta diante de nós. Um novo fazer pedagógico está dado como nosso principal desafio.

Que sejamos críticos, sem tagarelice. Que sejamos firmes, sem arrogância. Que sejamos professores e alunos, mas, sobretudo, humanos. Que construamos uma nova aula e uma nova universidade com cara de gente e não de mercadoria.

THE UNIVERSITY LECTURE AND SPACE FOR CRITICISM

ABSTRACT: This paper discusses the university lecture as an element in establishing space for criticism and as an important moment/movement in thinking out the university, its context and perspectives. The direction of the university depends on the relationship between university and society as a whole, but also on its relationship with itself.

This study is an effort to understand the historical journey of the university: its past, present and perspectives.

KEY WORDS: University lecture. Critique. Globalization. Autonomy. University.

LA CLASE UNIVERSITARIA Y EL ESPACIO DE LA CRÍTICA

Resumen: El presente texto examina la cátedra universitaria como elemento de construcción del espacio de la crítica y como momento/movimiento importante para que se pueda pensar sobre la universidad, su contexto y sus perspectivas. Los rumbos de la universidad dependen de la relación entre la universidad y la sociedad como un todo, así como también de la relación con ella misma. Se buscó comprender la trayectoria histórica de la universidad: su pasado, su presente y sus perspectivas.

PALABRAS CLAVES: Cátedra universitaria. Crítica. Globalización. Autonomía. Universidad.

NOTAS

1. Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito pelo povo desde 1960. Seu Governo teve início em 15 de março de 1990 e foi encerrado em 1992, com o impeachment do presidente aprovado pelo Congresso Nacional, em 29 de setembro, e com a renúncia em 30 de dezembro. A eleição de Collor deu-se num clima de dilapidação do Estado brasileiro, herança do regime militar e continuou com o Governo Sarney. Foi no Governo Collor que surgiu o “neoliberalismo à brasileira”, “avacalhado” e “mal estudado”, nos dizeres de Oliveira (2003, p. 25).

2. Além disso, talvez seja o caso discutir aula e inovação a partir de três construções: criatividade, motivação e interdisciplinaridade. Em nosso entender estes três termos deveriam nos acompanhar em todas as circunstâncias do conhecimento humano, da vida terrena. Dizendo de outro maneira, isto vale para todas as instâncias e para todos os níveis escolares. Veja: criativo é aquele que tem capacidade de criar, de realizar coisas novas; motivado é aquele que participa ativamente despertando interesse e curiosidade no trabalho que está realizando. Portanto, é interessante discutir como se conjugar o tripé descrito. Sobre “a criatividade na sala de aula universitária”, Castanho (2000, p. 77) sinaliza a necessidade de se formar jovens no ensino superior “com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana. Precisamos pensar a universidade para os atuais e desafiadores tempos”. Buscar o novo com a intenção de se fazer dele um instrumento de superação dos desafios presentes, mas que isso seja construído e ocorra no espaço da sala de aula numa relação dialética envolvendo professor-aluno-conhecimento. Para tanto, segundo Castanho (2000,

p. 78), “se o professor é criativo em sua prática pedagógica, pode-se supor que terá condições mais favoráveis para desenvolver a criatividade de seus alunos”. Sob todos os ângulos e pontos de vista a criatividade não é um fim em si mesma, mas ela se constrói mediante um processo no qual o professor tem papel importante. O professor é um ser humano, portanto, racional. Mas não é só razão, é também emoção, intuição, sensação, sensibilidade, arte, insegurança, incerteza e toda uma gama de complexidade que o compõe. Enfim, é preciso que o professor esteja preparado para lidar com a diversidade, com a adversidade e com o “pensamento divergente”, elemento base para pensar uma nova prática pedagógica. É preciso ter claro que a educação e o conhecimento não se constroem, apenas, pautados em princípios científicos e racionais. Pensar a prática docente significa pensar o aluno como referência e valorizar o seu cotidiano e implicações. Jesus (2002) discute o quesito motivação no ensino superior (de alunos e professores) e considera-o como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem e no sucesso das demais atividades acadêmicas. Reporta-se ainda a pesquisas que realizou anteriormente para discutir a falta de motivação nos meios, docente e discente, universitários portugueses. Ao que parece, a diminuição da qualidade no ensino superior vem contribuindo para o aumento da desmotivação dos alunos ao longo dos anos. “As elevadas taxas de abandono dos alunos do ensino superior em Portugal constituem outro indicador desta desmotivação. Num estudo recente da Fundação da Juventude (2000), verificou-se que 51% dos estudantes universitários não terminam os seus cursos, o que constitui uma percentagem muito superior aos 33.6% que é a média verificada nos países da OCDE” (JESUS, 2002, p. 114). Seria interessante verificar como andam os estudos referentes ao Brasil. O autor segue a listagem de indicadores da falta de motivação dos estudantes: baixa assiduidade às aulas, o insucesso funcional, a queixa dos professores em relação à sequência no aprendizado anterior dos alunos etc. Neste ponto o problema é ainda mais grave, pois há uma sucessão de “culpados”. Para Jesus (2002, p. 115): “os professores do Ensino Superior responsabilizam os do Secundário pelas lacunas que os alunos apresentam quando chegam à Universidade, e os do Secundário responsabilizam os do Básico e estes os do Pré-Escolar, encontrando-se os pais na base desta pirâmide de responsabilização sucessiva. Os pais, por seu turno, responsabilizam ‘os genes’ porque é frequente considerarem que o filho ‘já nasceu assim, nunca gostou de estudar’”. Talvez fosse interessante analisar outros fatores, como por exemplo, o porquê da não retenção da aprendizagem a médio ou a longo prazo. Esse autor compreende, também, que a massificação do Ensino Superior contribui para a desvalorização deste nível de ensino. “O facilitismo a que o professor quase é obrigado no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de promover maiores taxas de sucesso acadêmico, pode provocar um subaproveitamento na sua competência e do seu saber e, logo, provocar também uma menor motivação”. Acrescenta logo em seguida: “convém ainda salientar que a desmotivação na relação pedagógica é um fenômeno circular, pois a desmotivação dos professores influencia a desmotivação dos alunos, mas a desmotivação dos alunos também está na base da falta de motivação de muitos professores” (p. 118-119). De acordo com Amaral (2000), interdisciplinaridade é um

conceito polissêmico. A autora entende o campo da pedagogia como um campo por natureza interdisciplinar e, por assim dizer, ela se filia aos que veem a educação como conjugação da diversidade do conhecimento. “Percebendo a didática como o cerne da pedagogia, concebemo-la como uma disciplina que, por seu caráter multifacetado, só pode comportar uma abordagem interdisciplinar” (AMARAL, 2000, p. 141). Para ela, a discussão sobre interdisciplinaridade proporciona a discussão sobre a qualidade do ensino a partir da sala de aula, pois o papel da didática consiste, também, em sondar as diferentes experiências, “levantar as semelhanças e promover o enriquecimento do próprio campo com os outros campos” (p. 143) e assim, “cada tema colocado em pauta é explorado do ponto de vista e da experiência de cada um, no âmbito de sua prática social contextualizada. As referências teóricas são estudadas e discutidas sobretudo comparadas à realidade vivenciada de cada um. O trabalho em grupo é sempre utilizado como forma de possibilitar a troca de experiências e o estudo do tema em diferentes óticas” (p. 144). Amaral faz questão de salientar, ao final do seu artigo, que trabalhar de forma interdisciplinar é diferente de querer criar uma “nova ciência”, é construir “uma nova maneira de fazer ciência, ou melhor dizendo de fazer educação” (p. 149).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. A aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-150.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- _____. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 75-89.
- CORDEIRO, T. S. C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- FERNANDES, C. M. B. Prática pedagógica, saberes e a produção de significados. In: GARRIDO, S. L. et al. (Org.). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 169-182.

JESUS, S. N. *Práticas pedagógicas que possibilitam uma educação de qualidade: a motivação no ensino superior*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e autoformação docente. In: MOROSINI, M. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência, e formação?* Brasília: Instituto Nacional de Estudos/Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000. p. 53-60.

MANCIBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, n. 28, p. 37-53, 2006.

MASETTO, M. T. Aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente. In: MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. p. 73-78.

_____. Sala de aula: concepções inovadoras? *Aulas vivas: tese e prática de Livre Docência*. 3. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992. p. 69-104.

MORAIS, J. F. R. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 51-74.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*, n. 28, p. 107-124, 2006.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 24-28.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 203-343.

SANTOS, M. Ser intelectual na era da globalização. *IX Endipe, Anais II*, v. 1, p. 15-20, 1998.

ADELMAR SANTOS DE ARAÚJO é doutorando em Educação, PUC-Goiás. Mestre em educação, FE-UFG. Especialização em Formação Socioeconômica do Brasil, Universo. Graduado em História, UFG. Professor universitário e da educação básica em Goiás.
E-mail: historiaecultura2011@gmail.com
