

# O fim do ensino?

MANOEL LUIZ MALAGUTI  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil

---

## Introdução

A Educação Nacional padece – como é sabido – de problemas crônicos. Apenas para relembrar, vale ressaltar a falta de qualidade do ensino público pré-universitário, o direcionamento mercantil dos currículos do 3.º grau, a diminuição de recursos para pesquisa e extensão, o crescimento da ineficiência da burocracia universitária e o surgimento de cursos de graduação que nada mais fazem do que sistematizar alguns conhecimentos implícitos ou apreendidos no processo de socialização (Cursos de Turismo, Turismo Radical, Economia Doméstica, etc.).

Mas os problemas não param por aqui. As mazelas do Sistema Nacional de Ensino tendem a aumentar. Neste momento em que escrevemos acaba de ser aprovado um conjunto de medidas que colocará em questão a própria existência da Universidade Pública Brasileira. A aprovação do PROUNI, por exemplo, jogará nas ruas milhares de jovens diplomados sem nenhum preparo acadêmico e científico. As parcerias público/privado (PPP) transformarão os pesquisadores universitários em assalariados-de-fato das grandes empresas. As cotas para minorias reforçarão a discriminação racial e étnica. As novas formas de avaliação docente transformarão os *campi* em arenas pós-modernas (o professor-gladiador que possuir mais informação e “contatos” jogará aos leões seus antigos colegas).

No entanto, tudo isso já é bem conhecido. Nosso objetivo aqui é o de tratar de um assunto muito pouco debatido: o novo papel social do profissional do ensino superior. Vejamos.

Os professores do Ensino Público Federal reclamam constantemente de dificuldades crescentes no exercício da docência. Fala-se “à boca pequena” do cada vez menor preparo dos estudantes e da difícil tarefa de motivá-los. Constata-se, ainda, uma infinita má vontade em relação às disciplinas que exigem alguma leitura: os temas clássicos são considerados “abstratos demais”; a apreensão de teorias exige um esforço “inaceitável”; apenas o conhecimento imediatamente aplicável tem “utilidade”, etc.

Sabemos, porém, que os alunos atuais foram colocados nessa situação. É uma geração cujos poderes de crítica e questionamento foram enfraquecidos ou mesmo anulados. Estes jovens aprenderam que o individualismo, o egoísmo, o esforço isolado e a desconfiança em relação aos outros conduzem ao sucesso na vida profissional. De forma aparentemente paradoxal, também foram conduzidos a incorporar a “mesmice” e a aceitação passiva como ideais positivos e fatores de integração econômica. Sucumbiram, ainda, ao “conhecimento” fácil divulgado via internet, aos caminhos do sucesso apontados pelos “gurus do auto-conhecimento” ou do “como vencer na vida em sete etapas”. Acreditam que ser micro ou pequeno empresário é sinônimo de status social. Matriculam-se em cursos ou disciplinas de inspiração “sebraeana” (SEBRAE) e vêm no “empreendedorismo” sua tábua de salvação.

Mas por que tudo isso é tratado como um “segredo de polichinelo”? Por que a comunidade acadêmica não enfrenta estes problemas? O que temem professores e alunos? *Por que a questão do aluno realmente existente é mascarada, dissimulada e encoberta?* É o que veremos mais abaixo.

O público-alvo das disciplinas universitárias alterou-se radicalmente nos últimos 20 anos. Suas ambições pessoais e necessidades sociais reclamam uma nova didática e um redirecionamento de ementas e programas: torna-se imperativa uma adequação entre os conteúdos *formais e os possíveis*. Caso contrário declarar-se-á uma adesão incondicional à farsa! Vejamos. Algum professor de Economia Política ainda acredita na possibilidade de iniciar seus alunos nos pensamentos de Smith, Ricardo ou Marx? Algum professor de Introdução à Sociologia ainda imagina que seu público possa ser levado a ler, com proveito, as obras de Weber ou de Durkheim? Filósofos e epistemólogos crêem, ainda, em um aproveitamento significativo do conteúdo de suas aulas sobre Popper ou Feyerabend? Nossa resposta geral é: não. Ao insistirem no caminho até hoje trilhado, professores e alunos permitirão um ainda maior estreitamento (aproximação) formativo entre o 2.º e o 3.º graus. Em nome de um ensino universitário de qualidade negar-se-á todo ensino. Em nome do conteúdo da educação negar-se-á a educação do conteúdo.

Esta dicotomia entre *o que se quer e o que se faz* não será equacionada enquanto as lamentações pelos corredores Departamentais não gerarem uma inquietação séria e construtiva. Se no início dos anos 90 estes lamentos continham um romantismo esclarecido, hoje, porém, estas lamúrias devem ser vistas com cuidados redobrados. Por quê? Um bom começo de resposta não pode prescindir da contextualização do problema. Em outras palavras: é necessário deixar de focalizar a Educação sob a exclusiva ótica da própria Educação. É como fenômeno social, indissolivelmente ligado às questões sócio-econômicas, que devemos procurar os caminhos de uma nova proposta educacional. É tentando compreender o que transformou o ensino universitário em um mero 2.º grau pomposo que alguns esclarecimentos poderão surgir.

O ponto de partida que adotaremos é o da vinculação da Educação com a Economia. Privilegiando esta dimensão poderemos discutir as formas pelas quais os novos contornos da acumulação capitalista, da mundialização do capital, da gestão empresarial, das inovações tecnológicas e da destruição do trabalho assalariado clássico contribuem para as mutações que hoje presenciamos no Ensino Universitário. Se não, vejamos.

## Educação e sociedade

As novas tecnologias tendem a substituir o trabalho *vivo* por trabalho *morto*, homens por máquinas, trabalho vivo *complexo* por trabalho vivo *simples*... Mas as Universidades continuam fingindo que nada acontece. É bem verdade que a continuada desqualificação da mão-de-obra é uma característica sistêmica, um dos principais objetivos da sociedade do capital. Hoje, porém, a desqualificação chegou ao ponto de quase prescindir dos próprios trabalhadores: as máquinas e um punhado de assalariados privilegiados podem dirigir a totalidade da produção social. É exatamente isso que diz Marx ao afirmar que “à medida que a grande indústria se desenvolve, a criação de riqueza efetiva se torna menos dependente do tempo de trabalho e da quantidade de trabalho empregados.... A eficácia do trabalho deixa de ter relação com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção.... Passa a depender muito mais do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou ainda, da aplicação da ciência à produção” (Grundrisse, 1972, pp. 226-228). Em resumo, o trabalhador assalariado, hoje, utiliza muito mais um *saber não-codificável* do que

um *conhecimento reproduzível* (pois codificável). E aqueles saberes são "... parte integrante do patrimônio cultural, são competências comuns da vida quotidiana" (Gorz, 2005, p. 31). Conseqüentemente, é cada vez menos importante o conhecimento certificado, aquele transmitido nas instituições de ensino superior.

Aceita essa hipótese (reflexo da luta de classes e das inovações tecnológicas), a perda de qualidade e conteúdo das disciplinas universitárias é uma mera decorrência da perda de relevância (para o capital) da maior parte dos conhecimentos (principalmente os relativos às "humanidades"). Essa "irrelevância" dos conhecimentos também explica a popularização do ensino superior e a exigência de 3.º grau completo para se ocupar os postos de trabalho mais singelos, pois o que realmente importa, como vimos, são os saberes implícitos, do tipo "responsabilidade", "engajamento", respeito às hierarquias, etc. (Marx, Gorz). – a maior parte absorvida ao longo da vida privada e quotidiana das chamadas classes médias ou camadas sociais integradas à produção e ao consumo.

Sob uma ótica menos economicista, nossa hipótese também parece ser confirmada. Se não, vejamos. Como uma sociedade cada vez mais desigual poderia permitir o cultivo *maciço* e de *qualidade* das ciências do Homem? Não poderia! Enquanto as Universidades ofereciam "produtos" de qualidade, satisfaziam apenas os desejos inofensivos de uma elite. Hoje, porém, a "democratização do ensino" é uma decorrência de sua decadência, de seu caráter inofensivo, inócuo e vazio: o equilíbrio do poder social não corre o menor risco de ser abalado pelas "modernas" instituições universitárias. Da mesma forma, o cada vez maior acesso das massas ao ensino universitário reforça a necessidade de sua precarização. Sendo a sociedade brasileira a mais desigual do mundo, a desconstrução radical de seu ensino passa a ser condição coadjuvante de uma alienação social imprescindível à sua estabilidade social.

Pensando em deixar mais clara nossa argumentação, devemos ressaltar que não desprezamos a importância do "conhecimento em si", das "ciências em si" na preservação e reprodução de várias dimensões sociais: da produção à cultura e ao entretenimento, etc. No entanto, este conhecimento tornou-se mais elitista do que nunca. Não é por mero acaso que concomitante ao desmonte do ensino universitário surgem uns poucos Institutos e Departamentos privilegiados, aos quais cabe a reprodução do trabalho vivo imprescindível ao capital, ou seja, a recomposição de uma aristocracia assalariada que partilhará da mais-valia total. Estes assalariados que permanecem fundamentais à sociedade do capital são premiados com polpudas bolsas nos chamados Centros de Excelência, sendo que aos outros trabalhadores restam apenas as "nossas" Universidades periféricas (públicas e privadas). Enfim, não é à-toa que os "excluídos" podem agora almejar atingir o ensino superior. Afinal, este perdeu sua função política e formativa, seu papel na construção de um pensamento contestatário, autônomo, crítico e audacioso: tornou-se, pois, educação básica, técnica, aplicada e funcional.

## Da educação para a educação

Este é o espaço de atuação que nos foi legado: este é nosso campo de concentração. *Como professores*, só podemos atuar sobre o que restou do ensino de 3.º grau. O "resgate do possível", porém, não é tarefa fácil. Até porque o "possível" é resto, sobra estrutural de uma nova etapa do capitalismo.

A atuação no interior da Educação, a prática de educadores e educandos, pouco pode fazer. Devemos, porém, reconhecer esta limitação. Somente após esse passo (fundamental) poderemos bem avaliar nossas forças e possibilidades.

## A reconstrução possível

O momento essencial dessa reconstrução é a adequação curricular. Sem uma adaptação dos conteúdos curriculares ao novo papel social da Universidade e às possibilidades dos alunos nada poderá ser feito. Aulas elegantes, repletas de abstrações, tensão intelectual e boas intenções apenas causam decepções e desalento. Logo, a questão que se coloca é a de como “cultivar” os que querem e podem ser “lapidados”, levando-se em conta os escassos recursos disponíveis, tanto pessoais quanto materiais.

Precisamos, pois, repensar o que entendemos por “qualidade do ensino”. Se qualidade estiver positivamente associada à extensão dos conhecimentos que se pretenda divulgar, à sua profundidade analítica e aos altos níveis de precisão teórico-conceitual, encontramos-nos em um beco sem saída. De acordo com as características atuais do público universitário e o papel marginal da maioria das Universidades (públicas e privadas), a qualidade do ensino deve estar relacionada, não com a *extensão*, mas, isso sim, com uma *redução* calculada dos materiais a serem lecionados. No que diz respeito à profundidade e à precisão analítica, os docentes devem trabalhar com *limites flexíveis*, utilizando artifícios didáticos que permitam *vários níveis simultâneos de apreensão de conteúdos*, estimulando a continuidade dos estudos aos que possuam uma melhor “ecologia de apreensão” (nível de estudos dos pais, possibilidade financeira para adquirir livros e outros instrumentos facilitadores da aprendizagem, etc.) e, ao mesmo tempo, fornecendo um mínimo aceitável (?) de conhecimento aos que se vêm impedidos de progredir na direção dos primeiros (por razões opostas). *Por isso, entendemos que insistir na atual concepção de qualidade implica uma ainda maior exclusão das maiorias e uma perversa perpetuação de privilégios.*

Uma didática adaptada a novos conteúdos curriculares deve, então, fazer uso das novas formas de divulgação das aquisições culturais, educacionais e científicas de uma sociedade moderna. E dentre essas formas de propagação de idéias, a mais relevante é, sem dúvida, o audiovisual. Uma nova didática apoiada no audiovisual não se justifica apenas pela sua modernidade, mas sim, e principalmente, pela crescente importância desses meios (áudio e vídeo) na construção das identidades e visões de mundo das crianças e dos adolescentes: os jogos e as relações virtuais baseados na microinformática não podem ser substituídos, de um momento para o outro, pela linguagem transcrita em papel, pela linguagem culta e clássica. Em outras palavras, a universidade não pode prescindir de uma certa continuidade em relação aos procedimentos cognitivos e formativos usuais. Entendemos que uma ruptura entre os meios formativos da criança/adolescente e aqueles dos jovens adultos que adentram as universidades só possa provocar atritos e rejeições, muito pouco colaborando na melhoria da formação inicial. Em suma, se a leitura e o raciocínio lógico tradicionais são fundamentais, eles devem ser incorporados à realidade do ensino superior por intermédio de meios e métodos *familiares* aos novos universitários.

E mais: esta “tecnologia didática” deverá possuir o mérito de também chamar a atenção para a imprescindibilidade da lógica e da racionalidade tradicionais (exercitada apenas na leitura tradicional) no processo de aprendizagem, mostrando assim as insuficiências da cultura audiovisual como método formativo único e exclusivo. Na medida em que alunos e professores perceberem a complementaridade dessas culturas – e não a sua incompatibilidade –, a lógica tradicional poderá ser vista como um meio imprescindível ao próprio aprofundamento da cultura baseada em imagens, sons e movimentos (e vice-versa). Só assim o jovem adulto poderá perceber que o mundo que agora adentra leva em consideração sua forma inicial de integração social, seus valores, suas brincadeiras e suas questões.

Mais problemática, porém, será a internalização, pelos docentes, da contribuição do audiovisual no aprofundamento de seus próprios conhecimentos. No entanto, estamos convencidos de que a apreensão virtual de realidades permitirá a incorporação de novas facetas aos objetos anteriormente observados apenas pelos métodos tradicionais. Esta “complexificação” dos objetos permitirá tanto uma melhor apreensão de suas propriedades globais quanto uma mais qualificada análise de seus elementos constituintes. Em resumo, dar-se-á um passo à frente no processo de análise e síntese, de decomposição e recomposição das realidades observadas: o *concreto pensado* (Kosik, 1976, cap. 1) será mais rico em determinações e, conseqüentemente, haverá um enriquecimento do conhecimento em geral.

O problema da atual ruptura dos meios formativos incluídos nos 1.º e 2.º graus, de um lado, e na Universidade, de outro, precisa ser exposto, ganhar as ruas. Os sindicatos dos profissionais da educação não podem mais ignorar esta situação. As autoridades universitárias não podem mais simplesmente pressionar os professores a aprovarem seus alunos. Os Chefes de Departamento e os Coordenadores de Curso não podem mais apenas lamentar o “inchaço” das turmas provocado pelas repetições: o fosso deve ser fechado.

Mas como convencer a comunidade universitária da necessidade da adaptação acima descrita? Como introduzir essa discussão na Academia? Um primeiro passo nos parece ser o da descoberta da *identidade docente*. Ou seja, conhecer em grandes linhas como o docente de hoje se vê e se sente no cotidiano acadêmico. Nesse sentido, as salas de aula deverão passar a ser vistas como laboratórios privilegiados de observação da nova educação e do novo docente, ambos parâmetros de um processo de gestação aturdida.

## Contornos da nova identidade docente

Os docentes percebem que seu status social alterou-se. Sentem-se desprestigiados e injustiçados (salários defasados, condições de trabalho deploráveis, rompimentos de hierarquias funcionais, etc.). Mas tudo isso lhes (nos) aparece como uma premunição do perigo que se avizinha. Ninguém formula, mas as questões que não se calam são: quem somos? No que estamos nos tornando? Ainda temos uma função? Que função é essa? Continuaremos a tê-la? Como podemos exercê-la – hoje e amanhã?

Nos últimos 20 anos foi sendo desconstruída a auto-imagem dos professores. Como isso se deu? Além do que podemos chamar, para simplificar, de fatores indiretamente relacionados à dimensão educacional (salários, condições de trabalho, etc.), a nova identidade docente teve que se acomodar às modernas condições de trabalho. Como exemplo, podemos observar a depreciação sofrida pelas instituições dedicadas à pesquisa pura, constrangidas que são a oferecerem soluções produtivo-mercantis *imediatas* (alterando radicalmente seus objetivos acadêmicos). No mesmo sentido, perceberemos a desvalorização sofrida pelas áreas do conhecimento ligadas às coisas humanas: filosofia, sociologia, economia, antropologia, etc. Lembrando que até mesmo as matemáticas não-aplicadas perdem espaço social e acadêmico.

Por si mesmas, porém, estas transformações não atingem *diretamente* o “ego” do professor, sua identidade, pois podem ser atribuídas às “metamorfoses da questão social” (*à la* Castel, Castel, 1995), ou às “metamorfoses do trabalho” (*à la* Gorz, Gorz, 1988). Podem, ainda, ser decorrência da crise geral do

capitalismo (Marx, 1972), dos vários problemas inerentes às economias subdesenvolvidas, das novas formas de gestão empresarial, dos 25 anos de ditadura militar no Brasil, da globalização, etc.

Como dissemos, tais mudanças não *necessariamente* atingem a auto-imagem do professorado. Isso porque estas várias transformações podem colocar o docente como sendo alvo de políticas públicas equivocadas, deslocando o problema para fora de sua área direta de atuação (longe de si), isentando-o de responsabilidades “internas”.

O que desencadeia, então, no professor, o “cair em si que já não se é o mesmo”? Adiantando-nos um pouco, diremos que o estopim do “cair em si” encontra-se na relação aluno/professor. É no “chão de fábrica” do professorado – em sala de aula – que explode a contradição entre o que pensamos que somos e o que nos tornamos de fato. É ali que vemos a nova realidade em ação. É ali que pode aflorar a consciência da redefinição. É ali que pode ocorrer o encontro do velho professor com o novo docente. Este encontro é o conflito a ser resolvido. A “esquizofrenia” hoje vivida só pode nos levar ao autismo, à uma “polarização privilegiada do mundo do pensamento, das representações e sentimentos pessoais, com perda, em maior ou menor grau, da relação com os dados e exigências do mundo circundante” (na bela definição do Houaiss). Vamos nos postar, então, no interior de uma sala de aula hipotética.

## A sala de aula

O principal ambiente do trabalho docente, a sala de aula, mostra a inadequação das ementas e dos programas atuais em relação às expectativas e possibilidades dos alunos. Os saberes e os conhecimentos consagrados deixaram há muito tempo de serem úteis ao imediatismo pragmático e à nova realidade do capital.

O ensino das *humanidades* – nas universidades periféricas e nos Centros de Excelência – exige hoje um conteúdo “ralo”, disperso e elementar. É cada vez mais profundo o fosso entre a formação do antigo professor universitário e suas tarefas cotidianas. Ou seja, boa parte do conhecimento anteriormente necessário à formação de um professor de 3.º grau torna-se progressivamente supérfluo. A docência torna-se uma atividade rotineira e desestimulante. Seu exercício provoca decepção e desalento.

Do desalento à sensação de inutilidade é apenas um passo: a degradação do ensino desestrutura e fragmenta a personalidade dos que dele vivem. Eles reconhecem a importância passada e prevêm a relevância futura da sua atividade pelo confronto com sua inutilidade presente: despedaça-se a personalidade do professor. No momento ele não é mais o que foi, “cai em si que já não é o mesmo”. Ao mesmo tempo não pode adaptar-se, pois conhece as virtudes necessárias à construção de um futuro diferente. Sua utopia real o impede de “ser” ou “deixar de ser”, despedaça-o.

Mas esta angústia não deve imobilizá-lo. Deve, isso sim, provocar reações que permitam uma sobrevivência ativa, uma atuação que ajude na transformação de seu sonho em realidade.

É da tensão provocada por esse dilaceramento psíquico que surge a necessidade de reconstruir um ensino ao mesmo tempo adaptado e transformador: a vontade de esmorecer nega o futuro. O “autismo” suprime o presente. Sua sobrevivência impõe, pois, recriar o possível através de uma reestruturação

programática e didática que impeça o total estranhamento entre realidades sociais “pré”, “intra” e “pós” universitárias, entre os ensinos de 2.º e 3.º graus... (como sugerimos acima).

## Bibliografia

CASTEL, R. (1995): *Les métamorphoses de la question sociale*, 1.ª ed., Paris, Fayard, 490 pp.

GORZ, A. (1988): *Métamorphoses du travail*, 1.ª ed., Paris, Galilée, 302 pp.

— (2005): *O imaterial*, 1.ª ed., São Paulo, Annablume, 106 pp.

KOSIK, K. (1976): *Dialética do concreto*, 2.ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 230 pp.

MARX, K. (1972): *Manifesto del Partido Comunista*, 3.ª ed., Buenos Aires, Editorial Anteo, 107 pp.

— *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*, 10.ª ed., México, Siglo Veintiuno, 1.341 pp.