

O ensino superior pode mudar?

Paula Tavoraro

Existe uma piada que é eternamente contada em capacitações de professores. Ela diz que um homem viaja no tempo, da época medieval para o presente. No presente, o homem é recebido por um anfitrião que faz questão de mostrar todo o progresso do mundo: carros, aviões, laboratórios, computadores, celulares... Em todos estes momentos, o homem do passado fica boquiaberto. Até que ele é levado a uma escola, com suas cadeiras enfileiradas, a lousa lá na frente, a mesa do professor em destaque e ele diz: 'Ah, isso eu conheço muito bem!'

Todos os adultos de hoje e os alunos em todos os níveis escolares conhecem esta escola muito bem. Suas bases históricas podem ser traçadas à forte influência de três momentos: o desenvolvimento da agricultura, o estabelecimento da hierarquia feudal e o casamento entre a ética protestante e as ideias capitalistas¹ (GRAY, 2013).

O desenvolvimento da agricultura trouxe consigo a necessidade de que todos os indivíduos da comunidade (adultos, crianças, idosos, mulheres e homens) conhecessem e trabalhassem duro em suas funções específicas nos ciclos de produção para garantir a sobrevivência de todos. Para isso, o conhecimento sobre o trabalho devia ser claramente passado de geração em geração. Esta foi a primeira formalização do ensino, mas é claro que, neste ponto, ainda não existiam as escolas da atualidade. Para isso, foram necessárias outras forças históricas. As escolas começaram realmente a tomar forma na sociedade feudal, quando os nobres e a Igreja precisavam da educação para garantir a obediência à autoridade e à hierarquia do feudalismo. Quando a sociedade feudal começou a se desagregar e o comércio e as cidades se desenvolveram, outros indivíduos além da nobreza e do clero também aspiraram ao poder; a nobreza passou a ser questionada por estes novos aspirantes e a Igreja, pela contrarreforma de Martinho Lutero. O casamento da ética protestante com o ideário capitalista foi o primeiro passo para a escolarização universal e homogeneizadora em pé até hoje. Por fim, foi na Prússia que este modelo tomou a forma de hoje e se tornou eficiente: desenvolveu-se um currículo padronizado com horários para começo e fim das aulas e os professores passaram a ser treinados e certificados. O objetivo era modificar as crianças e torná-las, finalmente, adultas. Este sistema educacional prussiano foi exportado para onde as escolas protestantes se estabeleceram, e foi

¹ A visão histórica da educação que coloco aqui é bastante simplista. As contribuições históricas para o modelo de educação de hoje são variadas e vão além daquelas citadas aqui. Foram mostradas aquelas que pessoalmente acredito terem sido importantes para cristalizar o modelo centrado no professor e de passividade do aluno presente na grande maioria das universidades.

tão eficiente que grande parte do mundo hoje ainda se apoia nele (GRAY, 2013).

Especificamente com relação à universidade, historicamente, a educação superior pode ser encontrada em todas as civilizações avançadas para a formação de governantes, sacerdotes, militares e outras elites que prestavam serviço aos países e seus governos, embora a universidade que se conhece hoje tenha surgido na Europa medieval. De qualquer forma, a ideia de educação superior está baseada em "passar as doutrinas e habilidade matemáticas e/ou literárias aos alunos, com pouco espaço para questionamento e análise" (PERKIN, 2007), o que também foi verdade na história do Brasil (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Embora existam muitos outros momentos históricos que deram a forma final da escola, pode-se concordar que o modelo de ensino vivenciado pela maioria dos adultos (e crianças) de hoje é medieval. Mas este padrão se forjou pela necessidade de se garantir ordem e hierarquia, memorização de conhecimento dogmático e obediência às instituições, não sendo um exemplo de esforço intelectual intenso. A humanidade e as sociedades humanas evoluíram tanto a partir destes pontos históricos que é difícil entender porque esta forma de ensino medieval de pouco estímulo e esforço intelectual se mantém até os dias de hoje, inclusive na formação de profissionais que deveriam ter, na sua essência, um vasto arsenal intelectual a ser desenvolvido.

Como este modelo se desenrola no dia a dia da escola? Com raras exceções, o que se vê – do ensino básico até o superior – é o conteúdo como item de maior importância, o professor como centro das atenções e o aluno como mero expectador de palestras intermináveis. No ensino superior em particular, há quase que total ausência de atividades/tarefas diárias em aula que tornem o aluno capaz de (a) formar de conceitos, (b) compreender os conceitos em situações reais e (c) aplicar os conceitos na realidade da profissão.

Hoje, mais do que nunca, este padrão precisa mudar. A transformação do ensino superior é essencial porque é visível que os métodos medievais podem levar a um produto final (o profissional nascente) que está muito aquém das expectativas do mundo, embora seja muito doloroso admitir isso, sendo professor. Mas a vida não é estática, e delineiam-se caminhos para esta mudança. Em algumas universidades, pensam-se nas alterações do núcleo pedagógico (a relação professor, aluno e conteúdo), essencial para o aprendizado efetivo (CITY; ELMORE; FIARMAN; TEITEL, 1973), e professores são capacitados nos princípios de andragogia (o ensino de adultos) (KNOWLES, 1973) e em metodologias ativas, para que tirem os alunos do seu papel passivo (FOUNDATION, 2007) e o coloquem no centro do processo de aprendizagem. Estas são apenas algumas mudanças, mas elas podem trazer frutos.

O termo 'núcleo pedagógico' se refere à relação inseparável e íntima entre professor, aluno e conteúdo. Alterá-lo é a única forma de gerar impactos na aprendizagem. Mas deve-se

compreender que, ao se modificar um dos itens (o papel do professor; o papel do aluno; o tipo, volume ou profundidade do conteúdo), todos os outros também são automaticamente alterados. São estas as modificações do núcleo pedagógico que garantem a aprendizagem: (1) capacitar professores para que eles tenham mais conhecimento e habilidade pedagógicos; (2) aumentar o nível e a complexidade do conteúdo; e (3) retirar o aluno do seu papel de passividade (CITY; ELMORE; FIARMAN; TEITEL, 1973).

Parece simples, mas quando se ignora o efeito em cascata gerado ao se alterar qualquer um dos elementos do núcleo pedagógico, pode-se errar bastante nas mudanças propostas nas escolas. E, com isso, acaba-se desgastando professores e alunos, além de se pulverizar e achatar o conteúdo. Quando não se leva em consideração as inter-relações entre os elementos do núcleo pedagógico, o efeito final das mudanças sobre o aprendizado acaba sendo **irrelevante**.

Tabela 1. Uma comparação entre a Pedagogia e a Andragogia (KNOWLES, 1973, p. 104).

Pressupostos			Elementos		
Itens	Pedagogia	Andragogia	Itens	Pedagogia	Andragogia
Autoconceito	Dependência	Autonomia crescente	Clima	Orientado para a autoridade, formal, competitivo	Reciprocidade, respeito, colaboração, informalidade
Experiência pessoal do aluno	De pouco valor	Recurso rico para o aprendizado	Planejamento	Pelo professor	Mecanismos de planejamento mútuo
Prontidão	Dada pelo desenvolvimento biológico e pela pressão social	Dada pelo desenvolvimento do papel social	Diagnóstico das necessidades	Pelo professor	Autodiagnóstico mútuo
Perspectiva de tempo	Conhecimento será usado para aplicação posterior	Conhecimento será usado para aplicação imediata	Formulação de objetivos	Pelo professor	Negociação mútua
Orientação para o aprendizado	Centrada no indivíduo	Centrada no problema	Desenho	Lógica do conteúdo disciplinar	Sequência colocada em termos de prontidão
				Unidades do conteúdo	Unidades do problema
			Atividades	Técnicas de transmissão	Técnicas experienciais (investigação)
			Avaliação	Pelo professor	Novo diagnóstico mútuo das necessidades
					Avaliação mútua do programa

Um segundo item em que se investe atualmente para a melhoria do ensino superior é o conhecimento sobre a andragogia. A andragogia pode ser definida como “a arte ou ciência do ensino de adultos”². Ela é a irmã menos famosa da pedagogia – a arte de ensinar crianças. Como a pedagogia é uma ciência bem mais estabelecida do que a andragogia, todos os níveis de ensino acabaram se apoiando em achados e diretrizes pedagógicas. Quando Malcolm Knowles publicou o livro *The adult learner: a neglected*

species,³ em 1973, os conhecimentos sobre andragogia se popularizaram e deram algumas respostas para as perguntas do ensino universitário. Entretanto, as bases da andragogia ainda são exploradas de forma superficial, com treinamentos que se limitam à divulgação de informações sobre o adulto aprendiz: a necessidade de autonomia e de aplicação imediata do conhecimento à realidade, e a aceitação e respeito pela história e contribuição do aluno (KNOWLES, 1973). Estas informações sobre a educação de adultos podem, aos poucos, ser incorporadas como

² Definição em <https://www.merriam-webster.com/dictionary/andragogy>. Acesso em: 17 fev. 2019.

³ “O aprendiz adulto: uma espécie negligenciada”, em tradução livre.

conhecimento real e genuíno às preocupações dos professores, estimulando-os a se aprofundarem na educação de adultos. Mas, é também possível que, dada a estrutura medieval do ensino superior, este conhecimento seja ainda, durante muito tempo, usado de forma rasa.

A mesma questão se aplica à popularização do uso e discussão das metodologias ativas. Elas são uma boa forma de se dar aos alunos um papel ativo no seu aprendizado. Entretanto, existe um risco muito real e relatado de que elas sejam usadas como panaceias para resolver o “problema do ensino” (FOUNDATION, 2007). Neste caminho, muitos modismos são festejados em um momento e esquecidos no outro; usam-se metodologias que não têm objetivo e servem apenas para fazer as aulas mais “divertidas” ou “leves” (CHMOKER, 2009), como se o aprendizado pudesse acontecer sem comprometimento de todos os envolvidos.

O ensino superior pode mudar?

Não há receitas de bolo para se mudar o aprendizado nas salas de aula do ensino superior, e este movimento não pode, **jamais**, ser superficial. A mudança do ensino superior tem que visar a complexidade, e esta pode ser resumida em ações que envolvam compreensão e pensamento (BLYTHE, 1988; RITCHHART, 2015). Sem que se enfatizem e se alcancem estes dois patamares no ensino, as aulas, as escolas e os professores continuarão, na sua grande maioria, medievais em sua forma e conteúdo.

Ter conhecimento pedagógico (ou andragógico) e ser capaz de usá-lo mais ou menos adequadamente não faz com que os alunos compreendam o que é importante para uma profissão nem faz com que eles desenvolvam seu pensamento profissional, profundo e complexo. Por outro lado, saber usar o conhecimento pedagógico à perfeição e ser uma ilha de excelência dentro da escola também não resolve o problema da aprendizagem real.

O caminho para sair da superficialidade e do mundo medieval vai muito além de se preparar aulas mais interessantes ou ativas, ou saber como aprende um adulto, ou compreender a relação intrínseca entre o professor, o aluno e o conteúdo. Este caminho envolve uma mudança de cultura – complexa, difícil e de longo prazo, que deve ser feita de forma a que os professores tenham **tempo e apoio** para pensar e refletir sobre o que precisam saber e fazer para garantir o aprendizado e as finalidades da universidade (HARGREAVES; EARL; MOORE; MANNING, 2002).

Para finalizar, deixo aqui as palavras de John Taylor Gatto, um veemente crítico da escolarização padronizada de origem medieval. Que elas ajudem todos os profissionais que hoje estão na educação a colocar o que fazem em outra perspectiva.

Poderíamos facilmente e de forma barata jogar fora as estruturas velhas e estúpidas e ajudar as crianças a serem educadas ao invés de receberem sua escolarização. Poderíamos encorajar as

melhores qualidade da juventude – curiosidade, senso de aventura, resiliência e capacidade de pensamento independente – simplesmente ao sermos mais flexíveis em relação ao tempo, textos e provas, ao apresentar as crianças a adultos competentes e ao dar a cada aluno a autonomia que ele ou ela precisa para conseguir se arriscar de vez em quando (GATTO, 2009, p. XIV).

Como pode-se fazer com que os alunos na universidade possam **ser educados** e não apenas **receber sua educação**? De alguma forma, tem-se que garantir que, no ensino **superior**, realmente aconteça uma aprendizagem **superior**.

Sobre o autor

Paula Tavorolo, CRMV/SP-10.162

Veterinária e pedagoga, professora e coordenadora adjunta do curso de Medicina Veterinária da FMU São Paulo.



Referências

1. BLYTHE, T. **The teaching for understanding guide**. São Francisco: Jossey Bass, 1988.
2. CHMOKER, M. What money can't buy: powerful, overlooked opportunities for learning, **Phi Delta Kappan**, v. 90, n. 7, p. 524-527, 2009. Disponível em: http://www.doe.virginia.gov/support/school_improvement/training/teacher_leader/session_3/article_what_money_cant_buy.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.
3. CITY, E.; ELMORE, R. F.; FIARMAN, S.E.; TEITEL, L. **Instructional rounds in education**. Cambridge: Harvard Education Press, 2009. 216 p.
4. FOUNDATION FOR CRITICAL THINKING. **A critical thinker's guide to educational fad** (Limited preview version), 2007. Disponível em: http://atom.curtin.edu.au/SAM_Ed%20Fadsopt.pdf. Acesso em: 26 ago. 2018.
5. GATTO, J.T. **Weapons of mass instruction**. A schoolteacher journey through the dark world of compulsory schooling. Gabriola Island: New Society Publishers, 2009.
6. GRAY, P. **Free to learn**: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant and better students for life. Nova York: Basic Books, 2013.
7. HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Aprendendo a mudar**: O ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.
8. KNOWLES, M. **The adult learner**: a neglected species. Houston: Gulf publishing company, 1973.
9. PERKIN H. **History of Universities**. In: FOREST J.J.F.; ALTBACH P.G. (eds.). International Handbook of Higher Education. Springer International Handbooks of Education, v. 18. Springer; Dordrecht, 2007.
10. PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.
11. RITCHHART, R. **Creating cultures of thinking**. The 8 forces we must master to truly transform our schools. Nova York: Willey, 2015. ■