

O Ensino Superior e a Pós-Graduação

Lucia Helena de Oliveira Gerardi¹

O ensino brasileiro tem passado, nos últimos dez ou quinze anos, por um processo, ao mesmo tempo, de “democratização e mediocrização”, em que democracia se torna sinônimo de mediocridade, em que o sindicalismo (no mau sentido) e a política (com p minúsculo) se sobrepõem à competência, processo este que não é exclusividade da Universidade Brasileira, mas é apontado, por exemplo, com relação à Universidade Francesa por Laurent Schuartz (Schuartz, 1984)

Este ensino alimenta-se e é alimentado por uma falsa ciência, por uma pseudo técnica que, girando sobre si mesma, produz um vazio que preenche (por paradoxal que pareça) aqueles que fazem parte deste círculo de opção e unanimidade impostas.

Rege este ensino uma “pedagogia de massa, vinculada à fabricação em grande escala de produtos humanos semi acabados e que não se interessa, evidentemente, pelo destino particular de cada um desses seres humanos que são os alunos” (Barros, In Stal & Thom, 1991: xiv-xv) que passam de sujeitos da aprendizagem a objetos de manipulação.

Ao mesmo tempo, incentiva-se na escola superior o que poderia ser chamado de um exibicionismo rudimentar, sem aperfeiçoamento ou autocrítica, de modo que

“hoje, um professor tem que concordar em que seu papel, entre outras as coisas, é o de ouvir, sem empalidecer, a insolente crítica às suas aulas e, ocasionalmente, o desembaraçado questionamento de sua própria pessoa. E ele terá de reagir brandamente ao insulto, mesmo porque se instalou nessa ‘nova ordem’ um novo direito, o da interpelação psicológica, ou seja, claramente o direito de humilhar.” (Barros, R.S. op cit : xviii)

Essas colocações, feitas para o ensino superior em geral, podem perfeitamente ser particularizadas para o ensino superior de Ciências Humanas (principalmente as licenciaturas e profissões não liberais). O que temos visto, via de regra, é um progressivo rebaixamento do nível, resultando na formação de “incompetentes de ní-

vel superior”. Para tanto, concorrem fatores os mais diversos, entre os quais podem ser destacados:

1. a posição secundária das Ciências Humanas perante as Ciências ditas Exatas, as tecnologias e as profissões liberais, posição esta já denotada na escola de primeiro e segundo graus, tanto na carga horária quanto em prestígio da disciplina/professor.
2. a situação do sistema educacional brasileiro, que não produz cidadãos conscientes, mas taxas, índices e estatísticas, tentando mostrar numericamente uma eficiência que não se expressa na prática.
3. a conjunção destes dois primeiros fatores, que resulta na qualidade e quantidade dos candidatos aos cursos de Ciências Humanas, que vislumbram, como perspectiva profissional, após quatro anos de Universidade, a condição de simples repetidores de “matéria” (geralmente inscrita no livro didático), sem prestígio, sem poder de decisão (alguém consegue reprovar um aluno em Geografia ou Educação Artística, por exemplo?) e ainda por cima mal pagos.

Chegando nestas condições, o que esperar, em termos de desempenho, dos alunos dos cursos de graduação? Como manter o nível do conteúdo das disciplinas e o grau de cobrança do aprendizado teórico e prático se a uma matéria prima de qualidade duvidosa se aplicam métodos de ensino pouco eficientes, muitas vezes por professores mal formados e desinteressados, com escassês de recursos bibliográficos, laboratórios etc?

Há que se lembrar também que, nos dias atuais, a valorização excessiva do “vivido” sobre o “pensado”, do oral sobre o escrito, do imediato sobre o refletido, reduz a Ciência a um amontoado de lugares comuns, recheados de jargão sem conteúdo ou coerência, descolado da realidade circundante, tanto como fonte de informação como *locus* de aplicação do conhecimento obtido.

Este fato se reflete na estrutura curricular que, em muitos casos, se resume aos chamados “currículos mínimos” estabelecidos pelo MEC, muitas vezes há longínquos anos e ainda não modificados (apesar do pro-

¹Departamento de Cartografia e Análise da Informação Geográfica - IGCE - UNESP - Rio Claro - Pesquisadora do CNPq.

gresso científico e tecnológico dramático em muitas áreas), em que pese o investimento de tempo de cientistas conceituados e dinheiro do contribuinte em estudos, visitas, reuniões, consultas etc. para modificá-los.

A pobreza do currículo mínimo enseja, pela facilidade, a instalação, nas “fábricas de diplomas”, de cursos de graduação em que todos os problemas apontados são potencializados. Mais que isto, tendo por princípio a lógica do capital (reproduzir-se rápida e ampliadamente), estes cursos “fabricam” profissionais em 2300 horas, das quais boa parte é tomada por disciplinas não específicas, quando não por disciplinas específicas ministradas por não especialistas para, como justificam, aproveitar o pessoal da casa.

Estes novos “profissionais” entram no mercado de trabalho com vantagens de tempo consideráveis em relação àqueles que levaram quatro anos, muitas vezes com aulas em período integral, para obterem seu diploma. Mal preparados, estes “profissionais” reproduzem de maneira inversa o movimento do capital, rebaixando progressivamente o nível de conhecimento transmitido e reforçando o desinteresse dos jovens pelas Ciências Humanas. Assim o círculo se fecha e novamente estamos diante de um contingente de pretendentes aos cursos de Ciências Humanas com baixa qualificação e pouco entusiasmo.

Perguntar para que serve a nossa ciência tendo por pano de fundo um quadro destes é, no mínimo, fazer piada. Querer abrir mercado de trabalho profissional para aquele assim formado é, no mínimo, colocar a própria reputação em risco.

Qual é então a saída? Como quebrar o círculo vicioso da má formação do estudante e do professor?

A mim parece lógico que se deva pensar na responsabilidade da Universidade como elemento de peso na reversão da tendência degradante do ensino. Justifico esta posição porque acredito que a Universidade deva ser privilégio de uma elite intelectual (a Universidade não é democrática, uma vez que privilegia o saber e nem todos são iguais perante o saber). Acredito que esta elite, privilegiada num país de analfabetos, tem por obrigação responder com competência ao custo que toda a sociedade tem para mantê-la (por mais que reclamemos a injustiça dos nossos salários).

Incomoda-me ver professores que não dão aulas se locupletarem com estudantes que não estudam, todos fingindo que estão tomando parte nos destinos da nação.

Causa-me espanto ouvir um discurso pontilhado de palavras e expressões de efeito, vazadas no lema da justiça social, serem ditas por indivíduos profundamente injustos pois que, ocupantes de uma vaga (de professor ou aluno) numa Universidade paga por todos aqueles que não tiveram oportunidade (nem seus filhos ou netos) de frequentá-la, se dão ao luxo de, por descaso ou irresponsabilidade, permanecerem seis ou sete anos “estudando” Geografia, Artes, Letras, Jornalismo etc. ou passando o tempo em discussões estereis, conchavos políticos, conversas inócuas.

Aí está, para mim, o nó górdio que cabe a nós, professores, desatar através do exercício pleno de nossa profissão, sem concessões a posições falsamente democráticas que escondem, por vezes, o medo de nossa própria incompetência.

E o que é que tem a ver tudo isso com pós-graduação? Onde ela se insere neste emaranhado de questões?

Se o ensino de graduação não tem cumprido sua função de preparar as elites pensantes do país com relativa competência, pelo menos no que respeita à pós-graduação, o que deve ser esperado?

Antes de qualquer resposta, vale a pena lembrar um pouco da história da implantação e desenvolvimento do ensino pós-graduado no Brasil.

Até meados da década de sessenta, o ensino de pós-graduação no Brasil se resumia ao nível de mestrado e era ministrado quase exclusivamente pela USP e por algumas Universidades federais. Os doutores do período pretérito foram formados no exterior (destaque para a França, na área das Ciências Humanas) ou titulavam-se por defesa de tese sem curso formal, no próprio país, através de instituição de ensino superior pública.

No início dos anos setenta, institucionaliza-se o nível de doutorado nos cursos de pós-graduação. Os cursos de pós-graduação se multiplicaram rapidamente, como fruto do amadurecimento de grupos emergentes e com o objetivo de atender a demanda crescente por titulação formal, principalmente por parte dos professores das Universidades públicas.

A consequência imediata desta multiplicação de cursos, sem colocar em discussão a qualidade, se por um lado pode ser altamente positiva, no sentido de quebrar o círculo vicioso de que vinha falando, por outro lado pode ser altamente danosa se deixarmos permear a

pós-graduação os mesmos problemas que hoje enfrentamos (mal) na graduação.

Alguns sintomas são preocupantes como o aumento da proporção de recém-formados em relação aos profissionais e a diminuição da proporção aprovados / inscritos.

Estes sintomas apontam para uma doença que é mais antiga em algumas áreas mas que, mais rapidamente que o desejável, está contaminando nossos cursos de pós-graduação. Esta doença começa por trazer aos cursos um contingente cada vez maior de recém-formados. Não que eles não sejam bem vindos. São, e muito, quando sua tentativa de prosseguir estudos é fruto de uma vocação manifesta para a pesquisa e de sua ânsia de estender horizontes no conhecimento científico.

Mas eles não são bem vindos quando fazer pós-graduação é uma forma de ganhar a vida, pelo menos por trinta meses, que é a duração das bolsas de mestrado, findos os quais somem ser deixar rastros.

Também não devem ser bem vindos, se a pós-graduação, ao invés de possibilitar a abertura de horizontes e o aprofundamento de idéias for obrigada, face a sua má formação, a oferecer-lhes uma complementação da graduação, suprimindo-os de conhecimentos fundamentais e elementares da Ciência.

A doença mostra toda sua crueza quando se constata, por exemplo, que num exame sério e sem concessões, consegue-se aprovar apenas sete em cinquenta inscritos para o mestrado e quatro em doze inscritos para o doutorado, números bem abaixo das vagas disponíveis, como foi o caso de exame de seleção a curso de pós-graduação em Geografia, realizado em 1994. O espanto é ainda maior quando se constata que o maior índice de reprovação ocorre justamente na prova de conhecimento geográfico, em que se espera que o candidato discorra sobre um tema sorteado de momento, sobre questões que tratam da teoria, historiografia das idéias, metodologia e técnicas da Geografia enquanto ciência.

Olhando pelo lado do mercado de trabalho, enquanto há alguns poucos anos concursos para professor assistente se abriam e fechavam sem candidatos (sinal mais que evidente da carência de titulados), hoje se apresentam, para uma vaga, sete a dez concorrentes, todos com o título de mestre.

Esta situação é cada vez mais incômoda se pararmos para pensar que, na atual conjuntura econômica

por que passa o país, atuam pressões de dois lados sobre a pós-graduação. De um lado, tem-se que lidar com as restrições financeiras impostas aos cursos pelas agências de fomento ao aperfeiçoamento de pessoal e à pesquisa, como é o caso da CAPES e do CNPq que, deixando de suprir os cursos com bolsas e os pesquisadores com recursos, limitam as possibilidades de incremento da produção científica.

De outro lado, as restrições legais e orçamentárias à contratação de docentes pelas Universidades públicas (a UNESP entre elas), produzem duas conseqüências não negligenciáveis: primeiro, o aumento das dificuldades que se antepõem ao docente que pretenda sair para pós-graduação, já que, além de não poder ser substituído, dificilmente conseguiria bolsa na concorrência com pretendentes de áreas mais prestigiadas. Segundo, fecha-se o mercado mais significativo para os egressos dos cursos de pós-graduação.

Não se deve esquecer que a própria limitação de recursos orçamentários das Universidades (a UNESP de novo entre elas), estabelece um limite às mais comezinhas pretensões dos cursos, como é o caso, por exemplo, de convidar especialistas de localidades mais distantes (e por isso mais onerosas) para participarem de bancas ou ministrarem disciplinas.

Assim, com todas estas limitações, degenera-se a pós-graduação e, por extensão, a produção e reprodução do conhecimento. Nossos ex-alunos transformam-se em desempregados de nível superior, engrossando com seus títulos de mestre as fileiras dos vendedores de cosméticos, lingerie, “muambas” paraguaias etc. ou ingressam na carreira de caixas de banco, corretores de imóveis, donos de lanchonetes, ou o que seja.

A sociedade, que custeou a formação de um profissional que não exerce a profissão fez, sem planejar, um investimento a fundo perdido.

Se o “buraco” está suficientemente descrito, vale perguntar: existe luz no fim deste túnel?

Na minha opinião, apesar do aparente pessimismo dos parágrafos anteriores, a luz existe e está mais próxima que supomos:

A luz deve vir, primeiramente, da nossa consciência profissional, em que pese o entorpecimento produzido por salários aviltantes e condições de trabalho insatisfatórias, para dizer elegantemente;

A luz deve estar no nosso ideal de servir a uma causa. A causa da formação do cidadão consciente a quem entregamos as armas do conhecimento;

A luz deve acender nosso espírito cooperativo, no sentido de discutirmos sem preconceitos ou patulhamentos as direções do ensino e da pesquisa, de molde a torná-los mais vivos e úteis à sociedade.

A luz deve iluminar nossa altivez, na defesa de nossa área perante outras áreas, e nossa humildade e franqueza, na discussão honesta dos problemas internos que nos afligem.

Tudo porque “a mais sublime das aventuras é um mergulho na paixão. Seus resultados são imprevisíveis,

a realização de um produto é irrelevante, o próprio mergulho é a razão de ser dele próprio. O exercício do pensamento deveria ser sempre uma destas aventuras; a universidade, o principal local de sua prática.” (Buarque, 1994: 5)

Bibliografia

BUARQUE, C.. *A Aventura da Universidade*. São Paulo: Paz e Terra/Editora da UNESP, 1994.

SCHUARTZ, L.. *Para Salvar a Universidade*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

STAL, I. e THOM, F.. *A Escola dos Bárbaros*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.