

## **A NECESSIDADE DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA ALUNOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICULARES: A POSSIBILIDADE DE ACESSO CRÍTICO AO CONHECIMENTO COMO PRETENSÃO À EXCELENCIA**

**GOMES**, Maria Aparecida de Jesus - UNISA

**GONÇALVES**, Maria de Fátima Major - UNISA

**MENIN**, Pedro Augusto Hercks – UNISA

**GT**: Política de Educação Superior /n.11

**Agência Financiadora**: CNPq

### ***Introdução***

Sabe-se que a tríade ensino-pesquisa-extensão, dotada do *status* de indissociabilidade, tem integrado o estatuto que norteia as universidades no Brasil desde a promulgação da atual Constituição Federal em seu artigo 207, sendo que as discussões sobre as ligações entre ensino, pesquisa e extensão datam do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 e a questão da indissociabilidade, bem mais recente, data de 1968 no caso de ensino e pesquisa, e da década de 80 para conclusões mais avançadas sobre a articulação da tríade propriamente dita. No entanto, insista-se: rezam tais pressupostos, desde a Carta Magna Brasileira de 1988, *constitucionais* pela indissociabilidade entre o trabalho didático-pedagógico do acesso ao conhecimento executado pelas instituições universitárias, sua aplicação prática por meio de serviços oferecidos à sociedade – de modo não assistencialista e com vistas à transformação social – e a produção do conhecimento, sob a forma de pesquisas de cunho acadêmico-científico propriamente ditas. A comunidade científica brasileira tem defendido com veemência tais pressupostos, sobretudo contra os ataques de organismos vinculados à ordem econômica internacional - como BID, Banco Mundial etc. - que consideram ser principalmente mercadológica a finalidade do ensino universitário, bem como seu uso para a manutenção das desigualdades sociais patrocinadas pela lógica do capital.

Neste estudo, busca-se trazer algumas contribuições para tal discussão sob o ponto de vista da função da pesquisa na formação discente, considerando especificamente o caso de alunos de Instituições de Ensino Superior particulares. Justifica-se tal escolha diante da gritante proliferação de Instituições de Ensino Superior particulares no Brasil, mormente

nos últimos oito anos, a despreocupação com a produção acadêmico-científica dessas instituições e a conseqüente aceitação do rebaixamento do nível dos profissionais por elas formados – que se expressa também na escassa discussão do tema, repercutindo na ausência de propostas de peso para o enfrentamento do problema.

Ora, as razões que norteiam a defesa da aproximação entre ensino e pesquisa na melhoria da formação do acadêmico, *grosso modo* amplamente aceitas, sustentam que, em sinopse, o acesso ao conhecimento por parte dos discentes não pode se dar de modo passivo e que a forma pela qual se dá o ensino também pressupõe uma posição ativa e crítica de quem aprende. Além disso, para manterem seu *status* como universidades, estas se vêem obrigadas a comungar do conhecimento que propagam e produzem, sob a forma de serviços de extensão a toda a sociedade, fundamentados em amplas pesquisas que levam, por um lado, à evolução do próprio conhecimento, e por outro à melhoria dos serviços oferecidos. Sabe-se ainda que o ensino e a pesquisa não repercutem necessariamente de modo imediato em serviços de extensão ou aplicabilidade prática, no caso, por exemplo, de muitas pesquisas básicas, cujos resultados servem como sustentação para outros estudos, mas não reverterem imediatamente em conhecimento para aplicações práticas que não da própria atividade de pesquisa. No entanto,

(...) para alcançar uma visão mais abrangente da produção do conhecimento, convém considerar não apenas os aspectos internos de uma tal construção (de um ponto de vista mais estritamente epistemológico), mas também, e principalmente, aqueles aspectos que buscam situar essa construção, no seu tempo, na sociedade em que ocorre, na instituição que a abriga. (Cardoso, 1994).

Desse modo, "o saber produzido não é indiferente à história e ao lugar social que possibilita e mesmo demanda a sua produção, através dos *aparelhos* sociais que oferecem condições para que este saber aí seja construído". (Id. Ibid). Se é assim, evidentemente a formação de alunos sob a égide do ensino vinculado à pesquisa – ou não, como é o caso da grossa maioria da população universitária brasileira – está a produzir uma realidade que precisa ser melhor estudada.

Na formação universitária, todavia, as discussões sobre a temática em relevo, qual seja, a tríade ensino-pesquisa-extensão, consideram a importância de uma eficiente interligação entre estes três tópicos. As discussões sobre o tema em pauta entre educadores centram-se, ora em aspectos didático-pedagógicos – elucidando o acesso ativo que a

iniciação científica possibilita ao discente no trato com o conhecimento – ora em questões específicas voltadas para as políticas públicas que regem o patrocínio que faz o Estado a tais pesquisas prioritariamente (para não dizer exclusivamente) no caso de universidades públicas estaduais e federais, ou ainda as PUCs. Neste campo, o da pesquisa, há raríssimas exceções de IES particulares atuando de forma significativa. Nossa intenção com este trabalho é apresentar uma dessas exceções como alicerce para justificar mais estudos específicos sobre o efeito da pesquisa como parte fundamental e diferencial na formação de alunos de instituições de ensino superiores particulares. É preciso salientar rapidamente que o caso em relevo não caracteriza a presente análise como estudo de caso, uma vez que os dados apresentados mais adiante para discussão não são e não podem constituir um modelo a ser seguido (até pela forma incidental em que tal trabalho foi organizado), a despeito de apontarem claramente efeitos consideráveis à discussão em pauta, quer seja, a importância da pesquisa na formação discente. Trata-se de um Curso de Pedagogia de uma instituição particular que busca a melhoria da formação discente por meio de um amplo trabalho de iniciação científica. Para tanto, faz-se mister prefaciar a discussão apontando para as atuais discussões sobre o assunto, bem como para especificidades desses alunos de IES particulares que, como se sabe, geralmente não passam por cursinhos pré-vestibulares, trazem anos de deficitária formação em escolas públicas ou supletivos e que, no entanto, em sua maioria irão atender exatamente aos cidadãos que mais precisariam de profissionais bem formados: aqueles das classes mais pobres da população.

#### ***Notas sobre ensino-pesquisa-extensão***

Como já foi dito, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa já era prevista na legislação de 1968 que fundamentava a Reforma Universitária do país da época. (Coelho, 1986; Fávero, 1995). A inclusão do item *extensão universitária*, bem como sua definição, veio posteriormente, por meio de uma releitura crítica do que deveria ser a relação entre universidade e população. Desse modo, inserir-se-ia a noção de que “estágios e avaliações de pesquisa e ensino obedecer[iam] a uma nova concepção de *universidade comprometida com a transformação social*.” (Tavares, 1996, grifos nossos). Esse novo paradigma de universidade foi amplamente discutido e suas bases de modo geral assimiladas, passando a serem os próximos tópicos das discussões acerca da sua função social, as políticas públicas que seriam capazes de bancar seu funcionamento sob tais estatutos, cujos principais itens

poderíamos resumir rapidamente em termos de pesquisas vinculadas à transformação social e extensão como prática acadêmica que equaliza a universidade em seus pólos de ensino e pesquisa com as demandas da maioria da população, eximidas as práticas assistencialistas em favor de intervenções sociais transformadoras. (Tavares, 1996).

O maior entrave a esse *status* universitário se deu com o modelo neoliberal de desenvolvimento iniciado no governo Fernando Collor de Melo e prolongado pelo governo subsequente em seus oito anos de efetivas estratégias de enfraquecimento da educação (além da saúde e outros estados de bem-estar) e também do fomento à pesquisa. Ademais, tal modelo de universidade, engendrado nos anos 80 e corroborado pela Constituição, para redundar em significativas mudanças na sociedade, necessitava ser dotado de intencionalidade política do Estado, algo que, por sinal, ainda se espera de um governo pretensamente popular e como ainda se anseia pela gestão progressista do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. No entanto, voltando aos oito anos do governo FHC, em lugar do incentivo ao desenvolvimento de fortes IES que possibilitassem a realização eficiente da tríade ensino-pesquisa-extensão, o que se verificou foi a proliferação indiscriminada de IES particulares, a ponto de atualmente, em São Paulo, haver muito mais vagas que alunos – dado amplamente veiculado pela imprensa.

Todo esse quadro foi certamente previsto nas reformas neoliberais efetuadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso; e nunca é demais lembrar que propostas dessa monta “(...) têm um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade socio-política e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado.” (Chauí, 1999).

É bom notar, por exemplo, que recentemente, no 4º Congresso Nacional de Educação realizado no Anhembi, na cidade de São Paulo, tornou-se pública a escandalosa posição política de organismos econômicos internacionais quanto à educação no país (e de outras “economias emergentes”) – que deveria financiar prioritariamente apenas a educação básica, haja vista que segundo eles (e aí está o motivo do escândalo), se em uma família de cinco pessoas, uma chegasse a oitava série esse seria um número adequado às possibilidades do mercado de absorver profissionais mais qualificados pelos estudos. De fato, é notório que nessa

(...) conjuntura nacional e internacional, os debates sobre as regulamentações de natureza comercial têm incluído a educação como mais um elemento de investimento de interesses empresariais. Nas inúmeras reuniões convocadas pelos organismos financeiros internacionais - BM, BID, FMI e OMC - em Seattle, Davos, Gênova, Quebec, Paris e Monterrey vem sendo colocada em discussão uma concepção de educação que a insere nos mesmos regulamentos das atividades comerciais e empresariais. E ressalte-se, nesse cenário mencionado, a submissão acrítica dos últimos governos brasileiros, que subscrevem e implementam as políticas deliberadas nos acordos firmados nessas inúmeras reuniões convocadas pelos organismos financeiros internacionais. (CONED, 2001).

Ocorre que semelhante política já havia sido traçada por tais organismos também para o ensino superior e foi claramente fonte de inspiração para as medidas adotadas pelo governo neoliberal em questão, que dispôs, como sabemos, de oito anos para promover a multiplicação de IES pelo país, mantendo a lógica de elitização daquela minoria já reconhecida pela comunidade científica nacional, e amplo acesso à maioria da população a um ensino técnico com pretensões profissionalizantes. (Pagotti e Assis, 2001; Magnani, 2002; Sguissardi, 2003). Dessa forma, surgiram modalidades específicas de IES:

as *faculdades*, cujo objetivo é o ensino, que fatalmente recairá no reprodutivismo, tão criticado nas décadas de setenta e oitenta; os *centros universitários* que gozam de maior autonomia que as faculdades, objetivam a “excelência do ensino” e devem apresentar alguns programas de pesquisa; e as *universidades*, que têm autonomia para o ensino e a pesquisa mas, concretamente, não dispõem de verbas para o desenvolvimento científico. (Pagotti e Assis, 2001, grifos no original).

Os mesmos autores já apontavam para a necessidade de considerar a nova contingência criada a partir dessas profundas modificações no ensino superior no Brasil e os problemas dela advindos. De acordo com suas palavras, bastante atuais quase três anos depois,

estes dados indicam que o momento requer o repensar no ensino de maneira global. Como, por exemplo, encontrar soluções para problemas comuns ao ensino privado: a relação entre baixos investimentos e altos lucros; a relação entre baixo investimento e baixa qualidade de ensino; o trabalho docente por hora aula; a inexistência de laboratórios; bibliotecas precárias; o baixo investimento em pesquisa e na formação científica; a situação atual da política educacional que não inclui a participação de docentes e discentes; a inexistência da representação sindical docente no corpo funcional da instituição; a ausência de controle externo sobre a avaliação do ensino, entre outros aspectos. (Pagotti e Assis, 2001).

Todo esse processo teve seu desenvolvimento concomitante com a tentativa de omitir a ligação visceral entre ensino, pesquisa e extensão previstas na Constituição (Magnani, 2002), como que uma tentativa de resposta (de cunho neoliberal, evidentemente) às indagações de Pagotti e Assis (1991) acima descritas: se não há como cobrar a qualidade pretendida pela defesa da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão (ou não há real interesse de que ela se efetive), retira-se de cena a “desagradável” cobrança, simplesmente omitindo o “pretensioso” conceito. Conste-se que se tal tentativa de extirpação da palavra *indissociabilidade* mostra-se evidentemente comprometida com os ideais neoliberais de educação, facilitando serviços burocráticos e mercadológicos prestados pela ampla maioria de IES particulares, também é verdade que a vigência pura e simples dessa palavra não garante por si própria a melhoria da qualidade do ensino por não conter em sua definição metas claras de qualidade a serem atingidas pelas IES, salvas as cobranças minimalistas e insuficientes já constantes nas determinações anteriores e o complacente silêncio quanto às discussões sobre o tema – o que acaba por ter participação no assentamento de todo o processo: se não existem medidas de cobrança eficientes para a manutenção do *status* de universidade com qualidade, se ao mesmo tempo facilita-se que uma sub-categoria, qual seja, “centro universitário” possa, por exemplo, fazer uso em sua divulgação do prefixo “uni” (como se fosse o caso de uma universidade), e se, por fim, aceita-se a função de meras reprodutoras de conhecimento para as faculdades, a omissão do termo *indissociabilidade* figura como o fechamento de um processo para o qual tanto a cegueira dos setores produtores de conhecimento como a proliferação indisciplinada das IES particulares muito colaboram.

É desnecessário dizer que, em função de tudo o que foi levantado, nas avaliações realizadas pelo MEC nas IES particulares, o aspecto da articulação ensino-pesquisa-extensão não se deu com a eficiência desejada – o que não significa necessariamente dizer que não houve rigor nas tantas inspeções – mas que, certamente, não foram cobrados pontos fundamentais para que as IES particulares pudessem melhor preparar seus alunos, talvez por, em certa medida, acreditarem todos – técnicos do MEC (em geral, os professores dos “centros de excelência”) e professores das IES – na incapacidade acadêmica tantas vezes demonstrada pelos alunos ou talvez em certa irreversibilidade de suas más-formações. Aliás, pouco ou nada se falou a respeito da repercussão das avaliações

realizadas pelas comissões do MEC na melhoria das instituições avaliadas, que nos parecem possam ser muito saudáveis na proporcional medida do engajamento de seus integrantes com a qualidade de ensino a ser oferecida pelo local avaliado, aliado a, evidentemente, necessário diálogo. Aqui, novamente, carecem maiores estudos.

### ***Condições para a pesquisa***

A produção acadêmico-científica obrigatória das instituições particulares tem percentual pouco significativo – salvo o raro caso de conhecidas instituições com reconhecido rigor acadêmico e que, por isso mesmo, fazem jus a verbas públicas para a produção de pesquisa – e tal produção obrigatória se faz geralmente, *grosso modo*, por meio dos trabalhos de seus docentes em formação que necessariamente devem apresentar dissertações ou teses como parte das exigências dos cursos de pós graduação *strito sensu* por eles cursados visando o almejado título acadêmico e, infelizmente, uma vez mais, há carência de estudos mais profundos a esse respeito. Além dessa produção *obrigatória*, como foi dito, à manutenção do *status* de universidade, as instituições particulares preocupam-se quase exclusivamente com o quesito ensino, cumprindo serviços de extensão universitária na exata medida de sua obrigatoriedade, ou na possibilidade de ganhos de *marketing* com sua divulgação. Essa preocupação irrisória quanto à necessidade da realização de pesquisas – reconhecidamente caras – em afinidade com a preocupação mercadológica da exploração da educação superior como importante nicho de mercado, imortalizada talvez na expressão “aluno é crédito, professor é débito” proferida recentemente por reitor de conhecida rede universitária particular, nos dão a idéia do descuido histórico do Estado com a proliferação de universidades particulares, bem como da falta de fiscalização quanto ao cumprimento das normas mínimas que possibilitariam seu funcionamento e seu *status* universitário. O desgastado jargão segundo o qual “pesquisa é cara” é, pois, daqueles de conhecimento geral, mas que por razões políticas precisam ser repetidos sempre. No caso deste estudo, não seria de se exigir imediata produção científica de grande monta a instituições particulares de ensino, geralmente desacostumadas que são desse *métier*, pois seria necessário o amadurecimento prévio de suas capacidades na produção de conhecimento para que viessem a merecer alguma fatia na distribuição de verbas de fomento à pesquisa – algo quase impensável diante das preocupações

mercadológicas já aludidas e que ainda permeiam o sistema do também já mencionado desleixo do Estado.

O que dizer então da iniciação científica de alunos das IES particulares? Deparamo-nos, novamente, com a quase ausência de trabalhos que pesquisem especificamente a contribuição efetiva da iniciação científica discente na melhoria da formação do futuro profissional e, como seria de se esperar, as poucas discussões ou se engajam no plano teórico ou dizem respeito às instituições já conhecidas e seu esperado e reconhecido trabalho de preparação de alunos na produção do conhecimento (Cf., por exemplo, Breglia, 2003). Essa questão, aceita como dado incontestado, é fundamental no caso dos alunos de IES particulares, que se acham assim duplamente privados do acesso ativo ao conhecimento, seja pelo Estado neoliberal em sua ação de elitizar a educação (Pagotti e Assis, 2001; Magnani, 2002; Sguissardi, 2003), seja pelos próprios setores progressistas da sociedade que tardiamente percebem as pérfidas conseqüências da dita elitização. Na verdade, a proposta neoliberal que divide o ensino superior em níveis “hierárquicos”, apresenta a suposição de que apenas o ensino bastaria à formação e ação profissional do “técnico” (aquele profissional que não seria formado pelas instituições de “elite”) e que, assim, por exemplo, um médico “técnico”, sem acesso à pesquisa, oriundo de uma instituição sem tal compromisso, teria a mesma eficiência daquele formado pela “excelência”. Ou, ainda, dentro do mesmo exemplo, talvez os ideários neoliberais já prevejam que esse médico “técnico” será o profissional a atender as camadas mais pobres da população, de onde ele próprio seria supostamente oriundo, ficando a excelência comprometida, mais uma vez, com as elites.

Pois bem. De modo geral, é de comum acordo que a iniciação científica situa o discente em postura crítica e ativa diante do conhecimento, rompendo barreiras ideológicas e gerando profissionais mais preparados. No entanto, se os raros brasileiros que conseguem chegar aos bancos universitários podem se considerar parte de uma “elite”, seriam os alunos das instituições públicas de ensino superior então “a elite das elites”; os felizardos que melhor conseguiram atingir a praia nesse naufrágio que é geralmente a educação brasileira. É preciso relevar, todavia, que se em alguma medida podemos considerar parte dessa “elite” também aqueles poucos que conseguem ingressar nos bancos das faculdades particulares, não é menos verdade que as condições dos que ingressam em instituições

públicas em geral divergem muito daquelas outras. Dito com todas as letras, embora se reconheça que certa porcentagem de alunos advinda dos setores mais pobres da população até consigam adentrar a universidade pública (verdade sobretudo nos Estados mais pobres da Federação ou em cursos menos prestigiados), são aqueles refugados por esta, aqueles rechaçados pelo vestibular, que encontrarão as portas abertas na maioria das instituições particulares, cujo critério mais efetivo de ingresso acaba sendo a capacidade do futuro universitário de bancar com as mensalidades do curso escolhido – capacidade essa que, como demonstrou Sguissardi (2003), nem é um fato plausível. Note-se que para o cidadão comum, que trabalha durante todo o dia e sonha em realizar seu curso superior, a necessidade de fazer um cursinho pré-vestibular (que não garantirá a vaga pretendida, apenas possibilitando, quem sabe, maiores chances de ingresso), representa mais um entrave para a já distante cadeira em instituição pública e que a facilidade no ingresso nas instituições de ensino particulares (seja qual for a sua condição de freqüentá-la) é, sob o seu ponto de vista, a sonhada democratização de acesso, tão negada no ensino público superior. Esse aluno, todavia, demandará uma preparação para suprir suas deficiências acadêmicas desde questões básicas de gramática até conhecimentos gerais. Seus professores, por sua vez, em sua esmagadora maioria “horistas” (afinal, “aluno é crédito, professor é débito”) observando rapidamente a incapacidade da média de seus alunos em seguir determinado ritmo, vêm-se forçados a reduzir a profundidade de seus estudos; percebendo também as dificuldades de compreensão, leitura e redação dos discentes, acabam por intensificar suas aulas expositivas, com informações muito mais reduzidas e sintéticas. Por fim, o interesse discrepante da grossa maioria das instituições particulares em, por um lado receber a maior quantidade possível de alunos e, por outro lado, não lhes propiciar condições de minimizarem suas condições deficitárias de conhecimentos básicos para cursar uma faculdade, redundam em rebaixamento da qualidade do ensino para níveis escandalosos.

Uma vez que absolutamente nada dito até aqui consiste em novidade, sendo um quadro conhecido há alguns anos, questiona-se o porquê da incapacidade do Estado em propor políticas públicas que prevejam fiscalização de aspectos fundamentais que visem a qualidade dos serviços oferecidos pelas IES. Para além do reconhecimento de que o quadro supra citado seria esperado pela própria lógica de mercado que regeu as reformas de Estado do governo FHC, é preciso mencionar que não mereceu o devido destaque nas estratégias

fiscalizadoras do MEC a observação de que o aluno de IES particulares traz geralmente o estigma de um longo percurso por diversas modalidades de ensino de baixa qualidade. Não é, portanto, apenas o caráter reprodutivista oferecido pela maioria das IES particulares o responsável pelo rebaixamento da qualidade do ensino mas, sobretudo, a profunda ignorância de *quem é esse aluno, de onde vem e em que condições*. O silêncio de grupos importantes de estudos na comunidade científica brasileira em engendrar debates e encaminhar soluções para tais questões, insistimos, certamente acaba por contribuir para tais inações.

Aquelas verdades que parecem óbvias escondem muitas facetas, o que justifica a idéia de que o óbvio, em verdade, não existe, uma vez que cada olhar vê um ângulo, seja o que lhe interessa ver, seja o que efetivamente *pode* ver. Se é assim, a máxima de que os setores populares que advém de escolas públicas migram em grossa maioria invariavelmente para o ensino particular – e vice-versa, ou seja, setores das elites, cujos rebentos freqüentaram os melhores colégios particulares serão a enorme população do ensino público superior – salvas exceções já mencionadas –, esconde as “óbvias” indagações: não seriam exatamente os setores mais pobres da população que precisariam de uma melhor educação, efetivamente compensatória, se verificarmos o nível discente cada vez mais calamitoso em que ingressam esses alunos exatamente nas instituições particulares de ensino? Aqueles pertencentes às IES ditas “ilhas de excelência” que clamam por vestibulares mais “seletivos” para selecionar melhores candidatos a futuros pesquisadores não estariam dizendo, a seu modo, que não são (também) responsáveis<sup>1</sup> pela formação daqueles (de)formados pelo sistema educacional brasileiro? Por fim, especificamente no caso em relevo neste estudo: seriam os alunos advindos desses setores mais pobres da população, que são, como se sabe, mais despreparados, que possuem capacidade caótica de redação e compreensão do mundo letrado (verdade observada especialmente em alunos da Pedagogia que, em grosso pelotão, voltarão às escolas públicas na qualidade de educadores formados para universalizar entre os mais humildes condições de aprendizagem ainda piores); seriam esses alunos incapacitados de apreender uma postura não-subserviente diante do conhecimento, de encarar o conhecimento de forma

---

<sup>1</sup> É preciso ter em mente que *responsabilidade não é culpa*. Se não somos diretamente culpados pelos descabros que décadas de ineptas políticas públicas produziram, como educadores somos responsáveis por assumir essa realidade e tentar dela fazer alguma transformação.

ativa, de, na apreensão do conhecimento, superar as dificuldades que têm para com o próprio ato de conhecer?

*Um caso isolado: das delicadas condições do aluno ingressante à busca pela excelência*

Não se pretende com a narração que virá a seguir apresentar um caso que supostamente serviria, se copiado, como a solução dos problemas de instituições superiores particulares para a melhoria da formação de seus alunos. As realizações positivas só se fizeram possíveis por meio de exceções, não servindo como exemplo a ser seguido, mas de suporte para discussões, especialmente quanto às possibilidades da formação de alunos no ensino superior.

Outrossim, o relato que ora se inicia justifica-se não pela exceção que representa, mas principalmente por suas especificidades – que, no entanto, não impossibilitam importantes conseqüências para sugerir rumos à discussão que aqui propomos. Trata-se de curso de Pedagogia existente desde o início da década de 70 na Zona Sul da cidade de São Paulo e mantido por conhecida universidade da região. Nesse curso, nos últimos dois anos, mudanças curriculares que possibilitaram horas-aula específicas (à revelia de vários setores da instituição) para docentes implantarem efetiva iniciação científica em seus alunos, redundaram em incremento na formação discente, melhoria geral na capacidade de leitura e redação, respeitável número de trabalhos de iniciação científica (foram 130 trabalhos em 2003 e esperam-se cerca de 300 em 2004), além do início de suas participações em importantes congressos nacionais. Duas coincidências muito felizes compuseram um quadro que engendrou mudanças estruturais nesse curso e motivaram sua lembrança nesse espaço: primeiramente a Resolução do CNE de 19/02/2002, em seu artigo primeiro, item IV, que determinava o cumprimento obrigatório de “200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais” (BRASIL, 2001), habilmente transformadas pela Direção da Faculdade de Educação em disciplinas obrigatórias não presenciais intituladas “Projetos Educacionais” e “Estudos Independentes Visando Trabalho de Conclusão de Curso”, o que possibilitou, em média, 4 horas-aulas semanais extraclasse em cada turma para que o professor pudesse elaborar, desenvolver, orientar, corrigir e apresentar pesquisas com seus alunos. Além disso, houve a modificação de toda a grade curricular em cumprimento a exigências anteriores do MEC, favorecendo esse incremento à pesquisa. O

resultado dessas mudanças possibilitou a conscientização da necessidade de nova visão sobre a produção de conhecimento, subvertendo a lógica predominante de que o aluno iniciante, mormente o oriundo de escola pública, é incapaz de realizar pesquisa de iniciação científica, o que no caso citado se tornaria possível apenas no último ano da graduação quando devesse redigir o trabalho de conclusão de curso em forma de monografia. Os esforços de professores orientadores e alunos pesquisadores redundaram, num primeiro momento, em vinte trabalhos apresentados em Congresso de Iniciação Científica da própria universidade e, no ano posterior, como já foi dito, na presença de cento e trinta painéis sobre pesquisas concluídas ou em andamento neste mesmo congresso, e a expectativa para o próximo evento que haja mais de trezentos trabalhos de iniciação científica apresentados pelos alunos desse curso, indica a continuidade do trabalho. Vale ressaltar que os alunos participantes destes congressos eram, em grande parte, oriundos do primeiro ano (precisamente 62%).

O perfil dos alunos ingressantes na IES mencionada não parece divergir em suas características de estudos anteriormente realizados a respeito (Cf., por exemplo, Sguissardi, 2003), como veremos a seguir. Estudo longitudinal de Biagioni (2004) na instituição, revela que, em relação aos grupos étnicos, o aluno ingressante no curso de Pedagogia, na grande maioria (63,4%), é branco enquanto os pardos e negros representam menor parcela (35,9%). O estudo registra ainda que a partir de 1998 aproximou-se o ano da conclusão do ensino médio do ano de ingresso no curso superior; em 2004, 46% dos calouros havia concluído o ensino médio entre 2000 e 2003; dados anteriores demonstram que este intervalo oscilava em torno de dez anos. A noção do poder aquisitivo destes alunos se torna mais visível quando o item destacado é o meio de transporte para o acesso ao *campus*: apenas 16,0% declararam utilizar-se de carro próprio para este fim enquanto a maioria depende de transporte coletivo. Outro dado a corroborar a baixa renda é a opção para as horas de lazer: 43,9% das pessoas optam por ficar em casa e grande parcela dos pesquisados (65,9%) declararam nunca ou raramente freqüentar teatro. Contrariamente ao determinismo que, *grosso modo*, reza que filhos de pais analfabetos terão baixa escolaridade, o estudo revela que, em média, 45% dos pais dos alunos iniciantes não são alfabetizados ou possuem o ensino fundamental incompleto. Além disso, os alunos ingressantes parecem fazer parte da chamada “exclusão digital”, já que 55,4% afirmaram

não possuir microcomputador e utilizar-se, quando necessário, dos equipamentos do laboratório de informática da universidade.

### ***Conclusões***

Basicamente, em todas as discussões que visitamos, observamos propostas de melhoria da qualidade do ensino superior, erguidas sob a égide da tríade ensino-pesquisa-extensão. Tida como pressuposto básico, essa conjunção de elementos mostrou-se lugar comum para as instituições com tradição em pesquisa e ignorada sob diversos prismas no que se refere às IES particulares, seja nas próprias propostas de políticas públicas específicas para essas instituições (caso da omissão da palavra “indissociabilidade” para a tríade, estudada por Magnani, 2002), seja pelo silêncio revelado pela escassez de material sobre o assunto, notório, por exemplo, no próprio Grupo de Trabalho específico sobre as Políticas para o Ensino Superior (GT 11) da ANPED – cujas principais contribuições ao tema procuramos resumir neste trabalho. Tal silêncio, ainda que insistamos todos em defender o contrário, parece supor que, em primeiro lugar, a tríade valha na prática para as IES de reconhecida produção acadêmica, já que as demais, seja pela falta de costume em produzir conhecimento, seja pelo despreparo dos alunos, não seriam capazes de realizar. Em segundo lugar, como consequência, concluiríamos que a formação de um bom pesquisador dependeria inexoravelmente de uma primorosa formação anterior – o que confirmaria novamente a lógica do pensamento neoliberal para a produção do conhecimento: as elites para as elites, os subalternos para os subalternos. Por fim, no que tange às condições em que chegam os alunos das IES particulares, restar-lhes-ia o ensino superior apenas para reparar as arestas deixadas pela péssima formação escolar precedente e para uma formação técnica (afirmativa de consequências gravíssimas no que se refere especificamente aos discentes dos cursos de Pedagogia que, desse modo, fechariam o ciclo da baixa qualidade do ensino no país, a começar da base e chegando ao topo). Nesses casos, disciplinas como *Metodologia Científica* serviriam apenas para dar aulas de redação e treinamentos em leitura – uma forma velada de considerar os alunos irreversivelmente despreparados.

O contraponto possibilitado pelo trabalho isolado de uma IES particular, deu margem, felizmente, a outras proposições que agora listamos, cuja simplicidade na elucidação de dados básicos, são de fazer corar. Primeiro: os professores têm capacidade de

reverter o quadro deficitário de seus alunos, desde que lhes sejam dadas *condições reais* para isso. Há, portanto, importante componente político no trabalho de disciplinas que preparem o discente para uma ação crítico-reflexiva diante do conhecimento. Além disso, a grossa maioria dos alunos das IES particulares, oriundos de condições sociais mais humildes, acham-se *privados de oportunidades, não de inteligência e capacidade*, como vêm corroborar, inclusive, dados recentes sobre o melhor desempenho de alunos provenientes de escolas públicas em cursos da Unicamp e UnB, como recentemente foi divulgado pela imprensa em todo o Brasil. (Cf. Takahashi, 2004). Por fim, o cumprimento de carga horária de dedicação exclusiva do professor em tarefas acadêmico-científicas (e não burocráticas, como o são na esmagadora maioria dos casos), ou pelo menos suficiente carga horária suplementar para os “horistas” (como foi no caso citado; longe do ideal, mas já representando alguma evolução do quadro em que estamos situados), bem como critérios de seleção que identifiquem docentes comprometidos com a formação por meio da pesquisa e a cobrança de resultados mínimos (a partir, evidentemente, da manutenção de condições minimamente aceitáveis para a realização do trabalho docente) podem ser medidas fundamentais à melhoria da qualidade de ensino e devem ser mais bem delineadas no aprofundamento de discussões que redundem em políticas públicas adequadas à atual realidade do Ensino Superior no Brasil.

### ***Referências Bibliográficas***

BIAGIONI, Sérgio Flávio. *Estudo longitudinal sobre alunos ingressantes em curso de Pedagogia*. São Paulo, 2004. (mimeo)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares para a formação de professores para o Ensino Básico em nível superior. Brasília-DF, 2001.

<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>

BREGLIA, Vera Lúcia Alves. Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas. . 26<sup>a</sup> *Reunião Anual da ANPEd*. GT-11: Política de Educação Superior. Poços de Caldas, 2003.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Reflexões sobre ética e construção do conhecimento (Anotações para pesquisa - versão preliminar). 17<sup>a</sup> *Reunião Anual da ANPEd*. GT-11: Política de Educação Superior. Caxambu, 1994.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais. 9.05.1999.

COELHO, Edmundo Campos. Ensino e Pesquisa: um casamento (ainda) possível. In. SCHAWARTZMAN, S. e CASTRO, C. de M. (orgs.). *Pesquisa universitária em questão*. Campinas: Edunicamp/ Ícone; São Paulo: CNPq, 1986.

CONED. 4º Congresso Nacional de Educação. Eixo 3: financiamento da educação nacional. São Paulo, 2001. (mimeo)

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade, pesquisa e iniciação científica: anotações para um debate. *18ª Reunião Anual da ANPEd*. GT-11: Política de Educação Superior. Caxambu, 1995.

MAGNANI, Ivetti. Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro. *25ª Reunião Anual da ANPEd*. GT-11: Política de Educação Superior. Caxambu, 2002.

PAGOTTI, Antônio W. e ASSIS, Sueli. O ensino superior no Brasil entre o público e o privado. *24ª Reunião Anual da ANPEd*. GT-11: Política de Educação Superior. Caxambu, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *26ª Reunião Anual da ANPEd*. GT-11: Política de Educação Superior. Poços de Caldas, 2003.

TAKAHASHI, Fábio. Aluno do ensino médio público tem desempenho melhor na universidade. *Folha de São Paulo*. Caderno Cotidiano. 28.03.2004.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Extensão universitária: novo paradigma de universidade? *19ª Reunião Anual da ANPEd*. GT-11: Política de Educação Superior. Caxambu, 1996.