

Considerações sobre o ensino de metodologia científica da UFSC

*Alvaci Rogéria P. Niehues **
*Iná Machado Campos **

Como o título indica é nosso objetivo, neste trabalho, tecer algumas considerações críticas sobre o ensino de Metodologia Científica na UFSC, uma experiência que vem ocorrendo desde 1973, há dez anos portanto. Se existe relativa clareza com relação aos entraves que o exercício didático-pedagógico da disciplina contém, o mesmo não ocorre com as perspectivas de solução. Isso, no entanto, não nos desencorajou da tarefa de levar à comunidade universitária como um todo, subsídios para refletir sobre questões muito reais que encontramos no dia-a-dia do magistério e que estão a afetar direta ou indiretamente a vida de centenas e centenas de alunos.

Esperamos que estas considerações possam servir a uma maior reflexão de alunos, professores, colegiados de cursos, comissões curriculares, para que quaisquer críticas não deixem de levar em conta as múltiplas variáveis que tornam complexo o ensino-aprendizagem, não só da disciplina Metodologia Científica, mas de modo muito similar, daquelas chamadas "disciplinas básicas".

Convém observar ainda que é praticamente impossível "pinçar" uma situação como o desempenho de uma disciplina curricular, sem situá-la no contexto educacional. Em vista disso, faremos inicialmente uma breve retrospectiva, mostrando o contexto em que se insere a situação em análise e, a seguir, levantaremos alguns pontos de discussão vinculados às chamadas "disciplinas básicas", em particular à Metodologia Científica.

A análise de qualquer situação educacional específica, como o é, no presente caso, a experiência do ensino da Metodologia Científica nas primeiras fases dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, exige que não a desvinculemos do processo edu-

* Professoras do Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Humanas da UFSC.

educacional como um todo. No nosso entender a perda de uma “visão de totalidade” que envolve uma questão determinada leva, inúmeras vezes, à perda de razões e circunstâncias essenciais que envolvem uma dada situação. Em vista disso, julgamos pertinente iniciar estas considerações lembrando um fato — a reforma educacional brasileira e a universitária, em particular, bem como a política educacional que a implementou.

Muito já se escreveu, criticou e sugeriu a respeito da reforma educacional brasileira empreendida no final da década de sessenta e início da década de setenta. Se, no nível do discurso, tentou-se justificá-la pela “necessidade de dinamização do ensino, de democratização de oportunidades, de aperfeiçoamento dos processos educacionais, de integração da escola no esforço de desenvolvimento nacional, de superação dos funis do sistema educacional” (Rodrigues, 1981. p. 47), um fato é incontestável: a política educacional brasileira que determinou as reformas do ensino em todos os níveis e que continua em vigor, está subordinada à “política econômica desenvolvimentista”.

A vinculação da educação à política de desenvolvimento se evidencia não apenas em documentos oficiais, como os que permitiram a implantação das licenciaturas de curta duração na Universidade e os cursos profissionalizantes no ensino secundário mas, pode ser igualmente percebida em detalhes que vão desde a localização das disciplinas nas diversas fases dos cursos ao número de créditos de cada uma delas. Como diz ainda Neidson Rodrigues (1981. p. 47), para os mentores da nossa política educacional, “a escola é necessária e fundamental, mas não qualquer escola, e sim aquela que puder responder de maneira efetiva ao esforço geral por produzir o desenvolvimento econômico e, por extensão, o desenvolvimento social”.

Foi neste espírito que a Universidade Federal de Santa Catarina implantou sua reforma em 1970.

Em 1973, após acompanhamento e avaliação da reforma implantada, efetuaram-se algumas mudanças substanciais e, no que diz respeito ao chamado “núcleo de disciplinas básicas”, ocorreu entre outras modificações a inclusão da disciplina Metodologia Científica. Esta disciplina passou a ser ministrada a partir do primeiro semestre de 1973, na primeira fase de todos os cursos de graduação, com dois créditos (o que corresponde a trinta horas/aula), durante um semestre; disciplina, considerada de caráter instrumental, objetivava, segundo seus ideali-

zadores, fornecer aos estudantes universitários os pressupostos necessários, para o desenvolvimento do trabalho científico. Sua finalidade seria iniciar o estudante no caminho da ciência, contribuir para a formação do espírito crítico do "futuro cientista" e/ou profissional e, como tal, deveria desempenhar importante papel na consecução dos objetivos do ensino universitário.

Cervo e Bervian, na introdução do livro "Metodologia Científica", cuja primeira edição foi publicada no ano anterior à implantação da disciplina da UFSC dizem, referindo-se aos objetivos da mesma:

"A disciplina tem, com efeito, objetivos imediatos. Dentre estes, o primeiro coincide com um dos objetivos do ciclo básico, presentemente introduzido no quadro da reforma universitária: visa colocar o aluno, oriundo da escola secundária, em condições de seguir um curso de nível superior. De imediato, pretende-se igualmente melhorar a apresentação dos trabalhos escolares e, sobretudo, elevar o nível de aproveitamento dos estudos, despertando no aluno um senso crítico susceptível de colocá-lo em condições de reagir, de ser ativo ou de participar das atividades escolares. Este senso crítico deverá evoluir, tornando-se espírito científico fecundo e criador.

"O objetivo a longo prazo e, sem dúvida, o mais importante: elevar o nível de rendimento dos estudos. Para tanto, os alunos serão acompanhados por seus mestres, durante toda a carreira universitária; serão iniciados na pesquisa, em seu respectivo ramo, onde verão a aplicação direta, concreta e proveitosa das normas oferecidas pela Metodologia Científica". (Cervo e Bervian, 1972. p. 10).

Como se pode inferir da citação acima o ensino e a prática da Metodologia Científica é tarefa não apenas dos professores que a ministram mas, responsabilidade de todos os demais, e ao longo de todo o processo de formação universitária. Tratando-se de uma disciplina instrumental, eminentemente prática, supõe que todos os professores a conheçam, a utilizem e motivem seus alunos a fazê-lo, no decorrer de todos os trabalhos, em todas as disciplinas, nas diversas fases dos cursos, a fim de que não se torne um "saber estéril".

Se, num primeiro momento, seus objetivos imediatos são de introduzir a prática de técnicas de trabalho intelectual, não termina aí sua

função. Numa concepção atual de Universidade, onde a pesquisa ocupa, juntamente com o ensino e a extensão, um papel preponderante, não se pode contestar a relevância da Metodologia Científica. Para que a Universidade não se limite à reprodução do saber e possa desenvolver sua "missão investigadora" é necessário investir em recursos humanos (embora o fomento da pesquisa científica não dependa apenas da formação intelectual dos estudantes), neste caso não só é importante iniciar o trabalhador intelectual no uso de metodologias adequadas para estudar problemas específicos na sua área de interesse, como também é necessário uma preparação filosófica ainda que sumária, destinada à formação da consciência crítica do pesquisador, incorporando uma "reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e à sociologia da ciência". (Vieira Pinto, 1979. p. 4).

A falta de tradição de pesquisa na maioria das Universidades brasileiras, e a sua não integração com o ensino reflete-se na formação do estudante universitário. As diferentes disciplinas curriculares não são oferecidas de modo integrado, há falta de equilíbrio entre teoria e prática, bem como superposição de conteúdos em algumas áreas e, muitas vezes, quebra de continuidade numa disciplina. Essa fragmentação do saber impede que alunos e professores consigam integrar "praticamente" alguns conhecimentos.

Essa observação se aplica ao conteúdo das aulas de Metodologia Científica. De que vale por exemplo, ensinar como efetuar ficha de leitura, referenciar corretamente fontes bibliográficas ou como seguir racionalmente os passos para executar uma pesquisa bibliográfica, se o aluno fará este exercício uma única vez, sendo o que permite uma disciplina de dois créditos apenas? A falta de reforço dessas práticas ao longo do curso, leva inúmeras vezes o estudante a esquecer, a subestimar e mesmo questionar sua real necessidade.

Entretanto, o reduzido número de créditos e a desintegração entre os conteúdos programáticos não são os únicos entraves com os quais os professores de Metodologia Científica se defrontam. É preciso lembrar *quem é a clientela* desta disciplina. São estudantes recém ingressos na Universidade, com muitas expectativas sobre o curso que iniciam orgulhosos de terem sido aprovados no vestibular e também frutos de uma situação política e social bem específica. De modo geral os estudantes que hoje chegam à Universidade sofreram as influências do

período pós-64, no qual a discussão dos aspectos mais críticos e polêmicos da realidade foi subtraída da escola — exemplo disso: a supressão de disciplinas de caráter mais questionador como a filosofia e a sociologia, da maioria dos cursos de segundo grau. Passaram ainda pela experiência da "educação progressiva" a nível de primeiro grau, pelo processo de "profissionalização" instaurado pela Lei 5692/71 a nível de segundo grau e pelas "máquinas de fazer vestibulandos", os cursos pré-vestibulares. Além de que são diariamente bombardeados pela explosão dos meios de comunicação de massa que difundem e propagam a ideologia do consumo, consequência do processo de intensificação de industrialização que resultou no propalado "milagre econômico".

Para a maioria desses jovens o trabalho intelectual é um obstáculo, para o qual não tem tempo nem paciência, pois, segundo Mirilena Chaui*, o consumo exige "satisfações imediatas".

Trabalhar com este aluno é um desafio, não somente para o professor de Metodologia Científica, porém, para todos aqueles que ministram aulas na primeira fase.

Neste ponto desembocamos em outra questão fundamental que pode elucidar novos aspectos da problemática em análise. Trata-se da situação do professor das chamadas "disciplinas básicas".

A carga didática de algumas dessas disciplinas corresponde a uma parcela significativa do número total de aulas ministradas por alguns departamentos. Isso ocorre, por exemplo, no Departamento de Filosofia com as disciplinas de Introdução à Filosofia e Metodologia Científica que são ministradas a dezesseis (16) e trinta e nove (39) turmas respectivamente, perfazendo um total de cento e vinte e seis créditos (126) no presente semestre (83/1).

O caráter de iniciação das "disciplinas básicas", por si só, tem sido fator "seletivo" em relação aos professores que as ministram, sendo que também estes foram ou são, muitas vezes iniciantes no magistério superior. Para esclarecer melhor esta afirmação tomemos a situação que nos temos proposto examinar: o ensino de Metodologia Científica. Com o decreto presidencial nº 84.817 de junho de 1980, prorrogado por tempo indeterminado pelo decreto nº 86.795 de 28 de dezembro de 1981, que restringe a contratação do servidor público, o Depar-

* Palestra proferida na PUC/Campinas, em 28/09/81.

tamento de Filosofia teve seu quadro de pessoal comprimido, face às exigências que se apresentavam com o Curso de Bacharelado em implantação, ainda que oficialmente não tenha sido considerado como tal pelo fato de já existir anteriormente o Curso de Licenciatura na mesma área. A falta de professores para ministrar Metodologia Científica, uma das "disciplinas básicas", tornou-se rotina nos últimos semestres, devido ao remanejamento dos professores já pertencentes ao quadro para ministrarem prioritariamente as disciplinas de ambos os cursos — Licenciatura e Bacharelado. Esse fato corrobora o caráter "seletivo" de professores iniciantes em relação à disciplina, afirmado anteriormente. O problema porém, é anterior ao referido decreto. Ministrar disciplinas básicas no Departamento de Filosofia tem sido "privilégio" do iniciante — "auxiliar de ensino", quando não fazia parte da carreira do magistério, posteriormente, do "professor colaborador" e hoje é, em parte, ocupado pelo "professor horista".

Como as designações sugerem, poder-se-ia pensar que "auxiliares de ensino", "colaboradores", fizessem jus aos títulos. Ledo engano. Esses professores, muitas vezes contratados já com o período letivo em curso (fatos cuja ocorrência datam de 1973) assumem responsabilidade igual à de seus pares "adjuntos" ou "titulares", com algum agravante, é quase certo que terão, senão um número superior de aulas, com certeza, um número superior de alunos, e tanto maior o número de alunos sob a responsabilidade de um professor, quanto menor o número de créditos da disciplina. Em Metodologia Científica temos números recordes, para atender seis a oito turmas, com uma média de quarenta alunos, o professor terá de duzentos e quarenta a trezentos e vinte alunos por semestre.

Outro agravante no caso da disciplina Metodologia Científica é que os professores atendem, simultaneamente, turmas de diferentes áreas de conhecimento em horários nem sempre concentrados, dificultando as condições efetivas de trabalho, diminuindo as possibilidades reais de produção científica e conseqüentemente a qualidade de ensino. Por isso julgamos que a resolução nº 24 de 02 de setembro de 1982, do Conselho de Ensino e Pesquisa — CEPE — ao preconizar o mínimo de dezesseis horas/aulas, para todos os professores que não estão envolvidos em pesquisa, desconsidera a situação peculiar dos professores de algumas "disciplinas básicas".

Diante desse quadro cabe perguntar: consegue o professor de Matemática suprir as deficiências básicas de formação que possibilitam desenvolvimento razoável do programa proposto? e o professor de Português I consegue melhor substancialmente a arte de redigir de seus alunos da 1ª fase? Consegue o professor de Metodologia Científica elevar a qualidade de apresentação dos trabalhos escolares, para não falar do exercício crítico face ao processo e resultados da produção científica? São estas questões que nos temos colocado e gostaríamos que a comunidade universitária se unisse a nós na busca de propostas alternativas que não sejam simplistas, nem cômodas, nem inconseqüentes.

Embora nossa análise tenha apontado inúmeras variáveis que entravam um melhor desempenho didático-pedagógico das “disciplinas básicas”, cabe ressaltar os méritos dos professores que têm procurado contornar as dificuldades inerentes às diversas disciplinas, dando uma contribuição significativa na formação de seus alunos.

A análise efetuada até aqui foi uma tentativa de oferecer elementos que objetivam a compreensão da experiência do ensino de Metodologia Científica, enquanto “disciplinas básicas”.

Nossa intenção, no entanto, não se limita a constatar uma realidade que não é plenamente satisfatória. Parece-nos que a análise efetuada pode extrapolar o ensino de Metodologia Científica, servindo para um repensar crítico do significado e importância das demais “disciplinas básicas”, tendo em vista algumas das variáveis analisadas.

A título de considerações finais pretendemos ainda fazer algumas observações. Em primeiro, lugar, de que não foi nosso propósito questionar a validade do ensino de Metodologia Científica. Estamos cientes de que, embora difícil, é tarefa importante auxiliar o jovem universitário a assumir uma posição sistemática e questionadora no estudo, contribuir para torná-lo criativo e interessado, assim como treiná-lo em técnicas de análise e interpretação de texto. Ter uma visão crítica do ensino que se faz e do modo como é feito não quer dizer “ser contra”. Num momento, em que a Universidade deixa de priorizar unicamente o ensino e começa a buscar formas de tornar efetiva a pesquisa, nada mais oportuno que atuar na base, pela iniciação científica, mesmo a nível de graduação. E, levando em conta, os objetivos pouco pretensiosos e nem por isso menos importantes que são os que expusemos no início deste trabalho, somos favoráveis a pensar conjuntamente outras alternativas que o complementem.

Entre essas alternativas destacamos o maior envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa que vêm sendo executados pelos professores; a integração dos diferentes campos do saber mediante projetos interdisciplinares e interdepartamentais; cursos extra-curriculares, abertos à comunidade, sobre temas relacionados à Metodologia Científica, Epistemologia e Filosofia da Ciência, bem como assessoramento a projetos de pesquisadores iniciantes são meios igualmente válidos e necessários à criação de uma mentalidade crítica e hábitos de trabalho intelectual, exigências essas indispensáveis para a formação tanto do pesquisador como do profissional de alto nível.

Em segundo lugar, cabe observar que além dos entraves assinalados no decorrer da nossa análise existem alguns de caráter burocrático. Ampliar ou não o número de créditos da disciplina ou situá-la numa fase mais adequada é tarefa que não compete ao professor de Metodologia Científica, mas aos colegiados de curso e comissões curriculares. Aos professores cabe, além da disposição de discutir com interessados, sugerir e propor planos de trabalho para serem também estes submetidos à crítica.

Finalmente, ressaltamos a importância de não desvincular a análise de qualquer fato educacional do contexto mais amplo em que se insere.

Uma discussão mais aprofundada acerca do ensino da Metodologia Científica e por extensão das demais "disciplinas básicas" talvez aponte para a reestruturação do sistema educacional como um todo e da concepção das funções da própria Universidade.

Necessário se faz superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática porque a realidade é uma na sua concretude; a fragmentação do saber é obra do homem.

BIBLIOGRAFIA

- CERVO, Amado Luiz & BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1972.
- RODRIGUES, Neidson. Estado e educação no Brasil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Ed. Cortez, 4 (10): 41-53, set. 1981.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*; problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.