

Globethics Repository



Aprendizagem na Universidade [Learning at the University]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Correia, Wilson
Publisher	Editora UnilaSalle
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-07-16 09:51:59
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/224409

APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE: TRÊS TESES SOBRE A QUEIXA ESTUDANTIL¹⁶

Wilson Correia

Resumo

O tema do presente trabalho é a queixa estudantil em nível universitário e indaga: em que consiste a queixa estudantil? O que ela acarreta para o acadêmico? A busca de respostas para essas perguntas nos levou às seguintes teses: a) a queixa realiza a autodesvalorização de si por parte do estudante de terceiro grau; b) a queixa lança o estudante em situação de assujeitamento político na universidade; e c) a queixa redundava em impotência epistêmica e não concorre para o êxito estudantil. Por isso, parece-nos, faz-se necessário intervir junto aos universitários que apresentam os sintomas da queixa para que venham a superá-la.

Palavras-chave

Ensino Universitário; Êxito Estudantil; Pensar; Queixa.

Resumen

El tema de este trabajo es la queja de estudiantes a nivel universitario y se pregunta: ¿qué es la queja de estudiante? Lo que ella causa a los estudiantes? La búsqueda de respuestas a estas preguntas nos llevó a las siguientes tesis: a) a la queja es la auto-devaluación de sí por el

¹⁶ Este trabalho, ligeiramente adaptado, foi apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – Educere, em Curitiba, PR, entre os dias 26 e 29 de outubro de 2009, na PUC-PR.



estudiante, b) la queja pone al estudiante en un estado de sometimiento político en la universidad, y c) la denuncia lleva a la impotencia epistémica y al no competir por el éxito por el estudiante. Por lo tanto, al parecer, es necesario ayudar a los estudiantes que presentan los síntomas de queja para que puedan superarlo.

Palabras clave

Educación; Éxito Estudiantil; Pensamiento; Queja.

1 INTRODUÇÃO

A militância no ensino em nível de terceiro grau nos ensina significativas lições, umas sobre outras. Ao ensinante aprendiz compete aprendê-las, e, se possível, registrá-las. Foi essa a intenção ao produzirmos esta comunicação, resultado do estudo investigativo sobre a queixa, realizado durante o curso de especialização *lato sensu* em Psicopedagogia, na Universidade Federal de Goiás. Assim, este estudo, além de contribuir para a formação da memória docente, apresenta subsídios a serem utilizados na conscientização de sujeitos queixosos no ensino de terceiro grau, voltando-se para o alcance de finalidades resolutivas e preventivas em relação à queixa em situações concretas de ensino e aprendizagem na universidade.

Esse entendimento geral se tornou possível após a realização do presente estudo de revisão bibliográfica, o qual teve por tema a queixa estudantil em ambientes universitários. Para tanto, o que motivou esta pesquisa foi a necessidade de se pensar sobre a queixa estudantil em nível de terceiro grau nas perspectivas da psicopedagogia e da filosofia. E, para tanto, problematizou e indagou: Em que consiste a queixa estudantil? O que ela acarreta para o acadêmico? Como enfrentá-la? Como superá-la?



A busca de respostas para essas indagações evidenciou que, usada no setor da saúde, cujos profissionais, primeiramente, informam-se a respeito do consulente, ouvindo-lhe as queixas, para, em seguida, providenciar-lhe diagnósticos, nos dicionários o termo *queixa* expressa o entendimento que a associa a lamentos, suspiros, abatimentos e descontentamentos. Por analogia, empregado no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem no terceiro grau, esse conceito se refere a alguma perturbação atitudinal. Ela interfere no comportamento do estudante, alterando-lhe as relações com o objeto de estudo de seu curso, com os colegas com quem convive no ambiente universitário e com os professores de quem deveria extrair as melhores lições relativas ao campo em que escolheu para adquirir domínio epistêmico específico e se formar nas perspectivas pessoal, profissional e social.

Entretanto, inicialmente, esse desajuste seria oriundo de autopercepções sobre as dimensões biopsico-sociológicas globais. Em verdade, porém, sua fonte pode ser identificada na dimensão cognitiva do sujeito, a qual é elaborada internamente, mas que é externalizada, diuturnamente, na universidade e fora dela, fazendo o queixoso um lamurioso não apenas diante dos mestres e colegas, mas, notadamente, em meio ao grupo familiar, aos colegas de trabalho e àqueles com os quais convive na comunidade local e na sociedade. E o acadêmico porta-se assim ao dar visibilidade ao transtorno da queixa por meio de expressões tais como: “É de difícil acesso”, “É impossível”, “É maçante”, “É muito abstrato, não entendo”, “É muito puxado”, “É muito teórico”, “Não compreendo”, “Estou cansado”, “Não aguento mais”, “Não consigo”, “Não dou conta”, “Não entendi”, “Não sabemos”, “Não tem nada a ver com a prática”, “O professor não explicou”, “Esse professor só sabe impor atividades”..., entre outras que podem ser facilmente ouvidas e registradas por quem faz e sofre a educação em nível universitário em nosso país.



Assim, a incapacidade de aprender desvia o foco nos interesses pessoais e centra-se em uma racionalização da não produção discente, na improdutividade cuja justificativa se assenta numa espécie de *déficit cultural*, da aparente falta de uma gama de coisas sem as quais o estudante não se coloca para além do fatalismo, do vitimismo e da condição de coitadinho. Ora, esse *déficit*, aparentemente plausível, daria conta de explicar o insucesso acadêmico, uma vez que ele expressaria o entendimento de que os *sem-bens simbólico-culturais*, desprovidos dos recursos epistêmicos e teórico-compreensivos, estariam fadados à ignorância imponderável, maior do que qualquer trabalho de autossuperação e de qualquer aperfeiçoamento no desempenho estudantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Do ponto de vista teórico, tentativas de explicar o lugar da queixa na aprendizagem já foram feitas e estão disponibilizadas no acervo especializado. Fernández (1992, p.), no campo da Psicopedagogia, por exemplo, argumenta que “A queixa, que podemos comparar ao lamento, cumpre a função de confirmar e reproduzir um lugar de dependência”. Segundo essa autora, “O mais perigoso, portanto, do ponto de vista da autoria de pensamento, da subjetividade humana e da aprendizagem, é que a queixa ocupa o lugar do pensamento” (idem, p.) . E, assim, o círculo vicioso se instala no mundo subjetivo do estudante: por não pensar, ele é pensado, e é pensado por não pensar. Por fazer-se dependente do professor e das estruturas institucionais, ele vive procurando um jeito de se valer do assistencialismo que neles pode encontrar, e o assistencialismo professoral e institucional se justifica porque existe uma demanda que a exige, válida e legítima,

Desse modo, relacionada à tarefa de aprender, a queixa se relaciona “com a frustração e com a impotência”, afirma Fernández (ano, p.xx). Aí, de onde



deveria vir um pensamento resolutivo e propositivo, muitas vezes brota uma queixa, mascarada por aparentar um pensamento genuíno, quando, na realidade, o que ela faz é cumprir a “função de inibir a função de pensar”. Nesse ponto, a queixa como que se iguala aos “pedidos” (mandados que não se parecem com ordens) e às “proibições” (disfarçadas em justificativas), esses outros substitutos do queixume que tolhe o ato de pensar. Muitas vezes, eticamente falando, o jeitinho complementa esse comportamento, dependente, impotente e clientelista.

Ora, se o pensar qualifica especificamente o ser humano em face das demais expressões de vida que podem ser conferidas no universo, e se ele é o ato básico para que o indivíduo humano possa refletir, julgar, valorar, escolher, decidir e agir no mundo, então o enredo da queixa conduz a outras formas de compreensão da vida, do mundo e do ato de aprender, os quais passam a comandar o processo do aprendizado, contrariamente, pois, àquela atitude de quem sabe o que quer e parte para alcançá-lo. Uma vez que essas operações cognitivas fazem com que o sujeito não se assuma como um singular em projeto pessoal e social de formação, a inautenticidade ganha força no norteamto da vida que ele tem de administrar no âmbito universitário.

Mas, o que é a inautenticidade? Sob a ótica da filosofia, a inautenticidade pode ser compreendida por meio da inspiração em Heidegger (1988, p. 68s), o qual, ao constatar a existencialidade do humano no tempo e no espaço, denomina esse o humano de *dasein* (o ser aí). Esse ser não tem uma essência pronta, definida, acabada, eterna, imutável e fixa. O *dasein* é um feixe de possibilidades. Segundo ele, “A essência do *Dasein* está em sua existência”, uma vez que as “características constitutivas do *Dasein* são sempre modos possíveis de ser e somente isso” (idem, p.XX). Assim, a riqueza da vida é que a potencialidade do que se pode fazer de si mesmo é consideravelmente grande, o que o queixoso de que falamos ignora.



Contudo, de modo geral, nem sempre as escolhas humanas vão no sentido positivo. Para Heidegger, conforme análise de Chauí (1983), o ser humano pode incorrer na construção de um estilo existência no qual se configura a vida inautêntica. Ora, a vida inautêntica tem a ver com aquilo que ele chama de facticidade, existencialidade e ruína.

A *facticidade* refere-se à realidade concreta do humano no mundo, onde ele se vê jogado, sem que tenha escolhido tal situação, posto que não teve condições de participar de tal decisão. Assim, ele se vê no mundo, compreendido como os conjuntos de condições geográficas, históricas, sociais, econômicas, culturais... Enfim, como, de resto, todas as demais pessoas se encontram existencialmente imersas. Se aceita passivamente essa condição, então o homem e a mulher se colam a uma vida que se arrasta segundo as regras marcadas pelo fatalismo e, muitas vezes, pelo alheamento de si, o que caracterizaria uma espécie preocupante, grave, séria, de alienação.

Isso pode ocorrer, por exemplo, se a consciência da existencialidade não se forma de maneira ontologicamente autodeterminada, empobrecendo a vida interior e pessoal, dado que o fato de o humano ser projetado para fora de si mesmo pode levá-lo a perder-se de si, ainda que não tenha condições de se livrar do próprio ser, daquilo que é e pode vir-a-ser, na sociedade e na história. Por isso, quanto mais rica a vida interior, e quanto mais significativamente opcionada a relação com o mundo, mais qualificada será essa condição de existencialidade no sentido da assumência do que se é.

Porém, quando isso não acontece, o humano pode incorrer na vivência do estado de ruína, caracterizada pelo desvio que o sujeito humano pode empreender com relação ao seu projeto original e essencial de construção de si, muitas vezes em favor das preocupações vividas dia após dia, as quais o distraem e o perturbam a ponto de confundi-lo com a massa despersonalizada do coletivo, na



qual ele se despersonaliza para se tornar o ser indiferenciado comum e normal, o número, a senha, a massa uniformizada e padronizada de nossa sociedade do controle e da disciplina. O eu individual pode vir a ser sacrificado diante do persistente e opressivo *eles*, os *outros*, complementando a condição de vida inautêntica.

Ao contrário disso, a existência humana autêntica é aquela na qual o humano faz-se revelador do ser, daquilo que é, pensa, sente e faz, primeiro para si mesmo, depois, para o mundo no qual está, é e age. Nessa linha, a queixa, inibidora do exercício do pensamento, contribui para a forma inautêntica de vida estudantil, na qual o acadêmico perde a singularidade em meio à massa indiferenciada e adepta do queixume, do não senhorio de si.

É esse entendimento, aliás, que nos garante nas teses que seguem: a de que a queixa realiza a autodesvalorização, lança o estudante em situação de assujeitamento político e redundante em impotência epistêmica, o que interfere negativamente na produtividade discente e não contribui para que o estudante seja bem-sucedido em suas atividades estudantis.

3 PRIMEIRA TESE

A queixa realiza a autodesvalorização de si por parte do estudante de terceiro grau.

A vigorosa consciência de si implica a responsabilidade, que é, em primeira instância, capacidade de responder pelo próprio ser, bem como por aquilo que dele decorre, tal como o próprio projeto de vida, aí incluída a formação universitária, e as atividades necessárias para conduzi-lo a contento ao bom termo, rumo à realização pessoal.

Nessa perspectiva, a assumência do que se é por parte de cada pessoa, e, particularmente, pelo estudante, pressupõe o envolvimento com a própria exis-



tência, a qual, no tempo e no espaço, é pessoalíssima, intransferível, singular e impossível de ser vivida por outrem. Trata-se, aqui, daquela ponte que, segundo Nietzsche (2003, p. XX), também é única e intransferível: “Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu”

Se há então uma vida, uma existência, pela qual só a pessoa pode responder, isso ela o fará mais apropriadamente se, além da consciência de si, ela também estiver consciente do autovalor. É esse autovalor o que se coloca na base de toda ontologia possível, que sustém todo ser, toda vida, toda existência. Abrir mão do autovalor é cair na ruína de que falava Heidegger e que consiste na impessoalidade uniformizante, o estado mais destacado da inautenticidade.

Ora, na medida em que a queixa, tanto quanto os pedidos-ordens e as explicações-justificativas, ofuscam o autovalor e remetem o si ontoantropológico do estudante às pontes desviantes daquilo que ele é e daquilo pelo que só ele pode responder, então temos aí a mais crassa autodesvalorização.

A forma dessa desvalorização cai, então, na vala comum dos queixumes, lamúrias e lamentações que se prestam à configuração do autoalheamento que inutiliza o projeto de vida e as tarefas que ele requer, dentre elas as que dizem respeito ao aprendizado como resposta afirmativa do envolvimento possível com o próprio ser. Essa a responsabilidade que a queixa sabota, embota, encobre e nega, produzindo a desistência, a evasão e a repetência em nível de terceiro grau.

4 SEGUNDA TESE

A queixa lança o estudante em situação de assujeitamento político na universidade.

O alheamento em nível pessoal pode conduzir à alienação quando o estudante, autodesqualificado, é chamado a atuar no âmbito do mundo do *nós*, do



coletivo, onde deve valer a palavra perpetrada, os propósitos compartilhados, os objetivos comuns e as decisões e ações que concorram para a consecução dos projetos e propósitos em comum.

O malogro na esfera dos empreendimentos coletivos denota o afrouxamento do posicionamento político que envolve o *eu-nós*. O corolário disso é que a voz pública do grupo não logra a aceitação, a legitimação e a aderência necessária à fala cidadã, para que as bandeiras de luta estudantis se façam legítimas e consequentes. Logo, é o *eu-nós*, o corpo político institucional, que não logra êxito em suas proposições.

Mais esse prejuízo a queixa pode acarretar, uma vez que deixa a atitude e o comportamento proativos em segundo plano, corroendo pela raiz a assertividade necessária a que o compartilhamento de idéias, teses, escolhas, decisões e ações sejam as marcas da militância estudantil.

E assim parece porque se as causas pelas quais os estudantes dão boa parte de sua economia política não contam com a saúde robusta de sua fonte primordial, que está na pessoa de cada um que compõe o coletivo estudantil, essas causas atraem o esvaziamento refratário daqueles que se fazem na logomaquia e dela não conseguem se desvencilhar.

Assim, surge a importância do discurso como *lôcus* de pensamento. Mas como o pensar terminou substituído pelo ato de queixar, a *práxis* não chega a qualificar os julgamentos, as decisões e as ações necessárias à tradução de tudo isso em poder, em fazer, em realizar.

Nessa esteira, o queixoso é o que se vê no assujeitamento no jogo político, razão pela qual redunda em pensado, decidido e levado a reboque das ações daqueles que se excitam perante a possibilidade de fazer dos estudantes a massa arruinada e a ser manejada conforme os interesses que nem sempre coincidem com o que seria melhor para o segmento estudantil.



5 TERCEIRA TESE

A queixa redundando em impotência epistêmica e não concorrendo para o êxito estudantil.

O que começa com lamento, acompanhado de uma causa exterior, deságua nos obstáculos de natureza interior, reverbera do *eu* ao *nós*, e, no que é específico no caso estudantil, volta ao acadêmico na forma de fracasso universitário.

No cerne desse fracasso funciona a não operatividade da potência epistêmico-cognitiva pessoal, a qual, somada à inoperância coletiva, redundando, não em êxito acadêmico, mas em malogro anunciado, *a priori*, no e pelo ato de queixar.

Isso se dá porque uma queixa, diferentemente de uma solicitação de ajuste de conduta ou de um pedido de correção de rumos dos processos universitários, na medida em que não resulta de um trabalho racional, sempre se faz acompanhada de atos, atividades e realizações, às avessas, que torna a lamúria em estilo existencial.

O queixador é de fácil identificação. Nada para ele funciona. Tudo é demasiado custoso. Aprender, seguindo essas orientações, torna-se algo com que não vale a pena se ocupar, que não merece ser levado adiante com a energia suficiente para surtir os efeitos positivos na vida pessoal, profissional e social.

Dessa maneira, se a queixa plasma o sujeito na impotência epistêmica, da não produção de informações, conhecimentos e saberes, o fracasso cognitivo é o produto natural a ser colhido pelo estudante. Com ele o acadêmico, que ousou acessar o espaço universitário, mas que perdeu o senso da ousadia, terá de se virar, às vezes como uma marca incômoda indelével e da qual não pode mais fugir.

E não poderá fugir porque esse é, de todos os malogros possíveis, aquele que se encontra mais incrustado no humano, dado que seu *locus* primordial é a mente, o mundo interno, a vida interior, justo aquela que Heidegger pugnou



intensa, qualificada, rica e significativa para, entre outras coisas, poderíamos dizer, potencializar o cuidado de si.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste estudo, como foi anunciado no início da exposição, foi a queixa estudantil em nível universitário. Essa comunicação teve por objetivo elaborar compreensões sobre a questão, visando a tratá-la, quando possível, bem como agir preventivamente em relação a ela, sempre que necessário.

Com a exposição anteriormente realizada, esperamos que as indagações sobre nosso problema possam ter ficado suficientemente tratadas e respondidas, notadamente aquelas sobre a conceituação de queixa, os prejuízos que dela decorrem, meios de abordá-la conceitualmente, entre outros.

Esperamos, sinceramente, que esse estudo germinal possa ter contribuído para a compreensão do problema e chamado a atenção para a necessidade de se prestar atenção a ele. Não são poucos os males que uma atitude de fortalecimento da baixa auto-estima pode trazer para o estudante, o qual recebe da sociedade a oportunidade para adquirir conhecimentos para melhor atuar nela, ainda que, nesse processo, pesem os esforços descomedidos de cunho particular.

Em face disso, podemos afirmar que parece consensual a ideia de que a vida acadêmica na universidade pode contar com a autonomia discente, pois o estudante, já escolado, teria maturidade, entendimento, meios, recursos, condições e instrumentos para conduzir-se no processo formativo com autodeterminação. Entretanto, a queixa vem para trincar esse entendimento, deslocá-lo do lugar das coisas que precisam ser levadas a sério e enfrentadas com o emprego dos recursos encontrados na própria universidade.



Além disso, podemos notar nesta comunicação a relevância de se produzir estudos e compreensões sobre a queixa em nível de terceiro grau, principalmente, e sobretudo, porque ela fere a relativa autonomia na condução da vida estudantil e interfere na permanência exitosa do estudante na universidade, fazendo com que o resultado disso seja o fracasso, e não o sucesso estudantil. Isso, seja registrado, não implica perdas apenas para o estudante em sua particularidade, mas, principalmente, para o entorno social de que ele é parte, o qual investe no estudante esperando que o acadêmico cumpra a sua função social.

Mas, a queixa, como foi tentada a evidenciação, refere-se a um comportamento que merece atenção porque ela implica e arrasta para o interior da vida do estudante a inação cognitiva, dado que substitui a atividade e o exercício do pensamento, atos precípuos no ensino, na pesquisa e na extensão de que se faz a educação universitária, configurando um estilo existencial estudantil que não concorre para o atendimento das necessidades formativas pessoais, profissionais e sociais.

Por isso, para quem sonha com uma formação, e não apenas com a certificação, em nível de terceiro grau, com uma educação formadora de produtores de opinião, de pensadores e gestores da sociedade, ter de admitir a existência da queixa, e de tudo o que de negativo ela acarreta, é, de fato, um procedimento de importante significado. Para tanto, o enfrentamento do alheamento de si, da inautenticidade, da baixa auto-estima, da não compreensão do sentido social do estudante precisa ser fortalecido na universidade.

Um trabalho de revigoramento do autovalor, da participação política e da produção de conhecimento poderia ser intentado diuturnamente junto aos estudantes, o que seria um bom começo, seja no plano da compreensão do problema (a conscientização enfatizada nesta comunicação), seja no plano clínico, da intervenção psicopedagógica (terapêutica cognitiva).



Só esse trabalho poderá fazer o queixador virar o disco e, em lugar das queixas, afirmar e agir segundo as regras proativas e assertivas que afirmam: “Eu consigo o acesso”, “É possível realizar”, “É um trabalho possível”, “Está a serviço da minha formação, ajuda”, “Posso me dedicar e conseguir”, “A teoria é visão e eu preciso enxergar”, “O cansaço é um momento, não é o percurso todo”, “Tenho força suficiente para obter êxito”, “Eu consigo”, “Dou conta”, “Geralmente, entendo sempre”, “Sei, sim”, “O que contribui para a prática nunca sobra”, “Sou o responsável pela qualidade da minha formação”.

Essas não seriam simples afirmações. Traduziriam, além disso, atitudes e comportamentos que iriam ao encontro da responsabilidade sobre si próprio, sobre os outros e o aprender em comum. Isso seria o que podemos chamar de envolvimento. Algo a se pensar, porque, segundo Roberto Freire (1988), o criador da somaterapia, “Sem envolvimento não há crescimento”. Crescer no senso do autovalor, como cidadão portador de poder e como produtor de conhecimento pode ser tudo aquilo que um acadêmico pode fazer por si e pela sociedade.

Talvez o Brasil precise de estudantes universitários assim orientados: pessoalmente cômicos de suas potencialidades e socialmente robustecidos naquilo que podem significar em termos de uso dos bens didático-pedagógicos, cognitivo-epistêmicos e simbólico-culturais voltados para a elaboração de um projeto de nação para o nosso país. Já é hora de o estudante universitário retomar o sentido social do seu quefazer, que não é o de ser meramente receptor de informações, mas um produtor cultural em sentido amplo e restrito. Assim fazendo, então ele poderá vir a desenvolver-se segundo as diretrizes desejáveis do amor-próprio, elemento fundamental sem o qual não se pode falar de sujeito social realizado nas dimensões pessoal, profissional e social.



REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. **Heidegger, vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FERNANDES, A. *Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem?* In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (Org). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, R. & BRITO, F. **Utopia e paixão**: política do cotidiano. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Trad. de M. S. C. Schuback. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

NIETZSCHE, F. **Schopenhauer educador** (Terceira Consideração Intempestiva). Trad. N. D. de M. Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003.

