

ENTREVISTAS



OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR *THE CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION*

Cleber Domingos Cunha da Silva¹



¹ Doutor em Educação



Universidade Federal do Ceará



cleber_d@yahoo.com

Como citar esse artigo: SILVA, Cléber Domingos Cunha da. Os desafios do Ensino Superior. *Medicinae Plantae*, Fortaleza, v. 3, e 96567, 2026. Entrevistas. DOI: <https://doi.org/10.36517/mp.v3i.96567>.



ACESSO ABERTO

Licença: Este é um artigo em acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative

Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.

Financiamento: Não há.

ODS:

4 – Educação de qualidade

Recebido em: 18/02/2026

Aceito em: 28/02/2026

Publicado em: 09/03/2026

A Revista Medicinae Plantae realizou entre janeiro e fevereiro de 2026, três entrevistas com professores do Magistério Superior sobre os Desafios do Ensino Superior na atualidade. A escolha dos entrevistados foi aleatória e deu-se graças à disponibilidade dos mesmos em atender a solicitação da Medicinae Plantae. As perguntas foram encaminhadas à Medicinae Plantae por meio eletrônico, com a prévia concordância dos entrevistados. Os professores entrevistados foram: Profa. Dra. Diana Cristina Silva de Azevedo (**DA**) Prof. Dr. Paulo Guilherme Domenech Oneto (**PO**) e a Profa. Dra. Maria Lúcia Magalhães Bosi (**ML**).

Sobre os entrevistados:

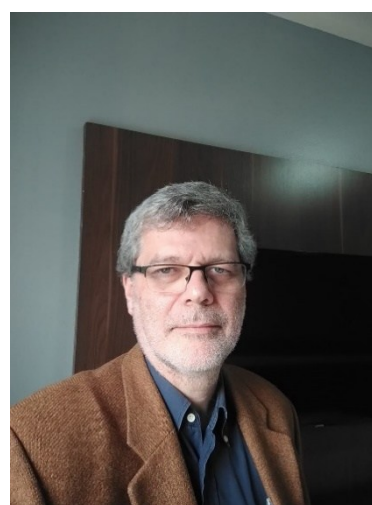
Diana Cristina Silva de Azevedo é Professora Titular da Universidade Federal do Ceará. É membro titular da Academia Cearense de Ciências (ACECI), da Academia Cearense de Química (ACQ), da Academia Nacional de Engenharia (ANE) e é Fellow da International Adsorption Society (IAS). Mãe de três filhas, nascidas em 1994, 2001 e 2003. Tem interesse particular em ações afirmativas e políticas públicas que promovam maior equilíbrio de gênero nas carreiras STEM.

 Para saber mais sobre a entrevistada, consulte o Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7586955305848168>.



Paulo Guilherme Domenech Oneto é Professor na Escola de Comunicação da UFRJ. Experiência nas áreas de Filosofia, Literatura, Cinema e, mais recentemente, em Psicanálise. Trabalha no triângulo Ética, Estética, Política. Membro do Laboratório de Investigações Histórico-Filosóficas Michel Foucault da UFRRJ, do Grupo de Pesquisas DEVIR da UFF.

 Para saber mais sobre o entrevistado, consulte o Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4750115014056366>.



Maria Lúcia Magalhães Bosi é Professora Titular da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará (FAMED). Membro e cofundadora das Redes Naus e RedeQuali, com extensa produção bibliográfica na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Ciências Humanas e Sociais.



Para saber mais sobre a entrevistada, consulte o Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9134488733320302>.



MEDICINAE PLANTAE (MP) - O professor Howard Gardner, um psicólogo cognitivo e educacional estadunidense, ligado à Universidade de Harvard e conhecido em especial pela sua teoria das inteligências múltiplas, em uma entrevista publicada em 4 de Fevereiro de 2019, na página dessa Universidade, sob o título: **O Futuro da Universidade**, disse que “Embora os jornais deem atenção a agressões sexuais e ao consumo de álcool, [como questões desafiadoras da vida estudantil]... não é isso que ouvimos dos alunos. O que eles realmente abordam é a saúde mental e o pertencimento”. Em uma pesquisa por ele coordenada, muitos alunos admitem lutar contra sentimentos de não pertencimento ou de franca alienação.

Na pesquisa que ele realizou, envolvendo mais de 2.000 estudantes, servidores e docentes, os motivos para se ingressar em uma Universidade, basicamente são quatro: 1) Existem aqueles que veem a faculdade como o próximo passo esperado após o ensino médio (inercial); 2) Temos aqueles que veem a faculdade como um trampolim principalmente para um emprego, carreira ou pós-graduação (transacional); 3) Aqueles que veem a faculdade como um período para estudar coisas novas (exploratório); e 4) Temos aqueles que veem a faculdade como uma oportunidade para descobrir quem são e o que podem se tornar (transformacional).

MP – Que motivações você teve para querer ingressar numa Universidade? Suas expectativas foram contempladas? Em que medida?

DA – *Minhas principais motivações, na época em que ingressei na universidade no curso de Engenharia Química (anos 1980), foram o desenvolvimento intelectual pessoal (estudar coisas novas, o viés exploratório) e a aquisição de uma habilitação profissional (o viés translacional)*

que me permitisse viver de forma autônoma e confortável. Recordo de ir a biblioteca nos primeiros dias/semanas só para ter acesso a títulos de cientistas renomados, como Linus Pauling, e isso sem qualquer relação com as tarefas das disciplinas. Eu (ainda) não via na universidade um lugar de coletividade, de gestão de ideias, conhecimento e soluções para o bem-estar social. As minhas expectativas foram parcialmente contempladas. O desenvolvimento intelectual, particularmente em ciências puras que apoiam a Engenharia (Física, Química) foi satisfatório, mas aquém do esperado. Tive excelentes professores, outros nem tanto. Envolvi-me com um projeto de iniciação científica, o que despertou em mim o amor pela pesquisa e pela construção do conhecimento, amor que só veio a se consolidar e frutificar no mestrado em outra universidade. Por razões várias, durante a minha graduação, tive pouco envolvimento com atividades culturais, artísticas, esportivas e políticas na Universidade e atribuo a isso um sentimento de pertencimento bastante frágil. Digo isso porque só fui experimentar este pertencimento décadas depois, já como docente que fez seu percurso em várias dimensões da vida universitária: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Durante a graduação, não me recordo de considerar a faculdade como uma oportunidade para descobrir quem sou e no que poderia me tornar (o viés transformacional). Tive estas experiências de busca de autoconhecimento de forma paralela em outras atividades com que me envolvi durante a faculdade, desvinculadas da Universidade.

PO – Em parte, ingressei na universidade por ser “a coisa certa a fazer”, o esperado. Porém, creio que minha principal motivação (se bem recordo) era, de fato, a experiência de autodescoberta e busca de um caminho de vida, profissional e existencial.

ML – Nasci no subúrbio do Rio de Janeiro, numa família de origem humilde, na qual as profissões de maior prestígio não se colocavam como opções viáveis para mim. Era necessário pagar cursos preparatórios para ingressar em Medicina ou nas Engenharias e não tínhamos recursos para isso. Usando a categorização acima, do Dr. Gardner, eu me situava entre o inercial e o transacional ao ingressar na UFRJ, em 1975, pelo Cesgranrio (nome do vestibular carioca à época). Precisava prosseguir com meus estudos e conseguir um emprego que me remunerasse. Contudo, quando obtive a minha aprovação, fui, aos poucos, deslizando para os níveis exploratório e transformacional.

Meu curso de graduação em Nutrição, não obstante ter sido cursado sob o regime da ditadura militar, lidava com um objeto facilmente “politizável”, mas os livros de Josué de Castro e

outros autores não eram incluídos nas bibliografias das disciplinas. Eram muito “perigosos”. Também não era de bom tom pronunciar a palavra “Fome”; melhor usar o eufemismo “má-nutrição proteico-energética”.

Eu havia cursado o nível médio (à época, a gente chamava “científico”) em Eletrônica, na Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, e estava habituada a um ambiente preponderantemente masculino, liberal, e foi um choque ingressar numa turma quase que totalmente feminina, em um curso voltado a Nutrição de coletividades. Não tínhamos, àquela época, autorização para abrir consultórios próprios – isso só viria a acontecer na 2ª regulamentação profissional, já no governo Collor, em 1991, que ampliou expressivamente as atribuições dos nutricionistas. Eu ingressara em 1975.

Portanto, minhas expectativas em relação ao curso não foram contempladas. Nos estágios em ambiente hospitalar, eu me indagava sobre o porquê de estudarmos tanta bioquímica nutricional quando quem prescrevia as dietas dos “pacientes” eram os médicos e o nutricionista apenas levava essas prescrições até a cozinha e supervisionava a distribuição. Nas empresas, o ambiente era inóspito com cozinhas industriais nas quais o nutricionista – embora bem remunerado, na maioria dos casos – virava uma espécie de Supervisor de cozinha, garantindo a produção das refeições para os funcionários da empresa, sem operacionalizar o que havíamos estudado. No campo da Nutrição Social, os estágios se limitavam à Educação Alimentar e à pesagem/medição das crianças, enquanto eu observava que a população das favelas não tinha nada a aprender com aquelas “pirâmides de alimentos” belíssimas, mas inoperantes porque faltava o principal: o acesso aos alimentos.

Formei-me em 1978, com um sentimento de inadequação a todas as áreas de atuação e uma frustração imensa. Apesar da censura, eu já desenvolvia um raciocínio crítico e optei, por exclusão, por seguir a carreira acadêmica. Deslizava, portanto, para o os níveis exploratório e transformacional, consoante a categorização de Gardner.

MP – Qual o papel que os adultos, professores e estudantes mais maduros, tiveram na modulação de suas expectativas?

DA – Os professores que tive, em sua maioria, cumpriram um papel muito centrado em desenvolver competências técnicas no âmbito da sua disciplina, o que acabou por me trazer um panorama muito fragmentado do conhecimento. Poucas vezes vi meus professores colaborarem uns com os outros, ou sequer conectarem o conteúdo de sua disciplina com outras.

Com os meus colegas estudantes de Engenharia, não cheguei a ter um ambiente colaborativo, apesar de tampouco ser um ambiente competitivo. Nos anos 1980, experimentava-se um sentimento generalizado de pessimismo e apatia, vivíamos uma forte recessão econômica, os empregos sonhados (concursos em bancos e empresas estatais) haviam cessado em relação ao “boom” dos anos 1970. O Ceará não era um estado com expressiva atividade industrial. Mas também não havia redes sociais nem internet, que hoje alimentam uma comparação insana e irreal, éramos contentes com o pouco a que tínhamos acesso. Eu, pessoalmente, tinha uma certeza interior de que o “canudo” da UFC me abriria portas. Destaco o papel de duas estudantes mais maduras que eu, que me abriram os olhos para oportunidades que foram fundamentais na minha trajetória: uma delas me falou sobre as bolsas de Iniciação Científica e que um dado professor tinha uma bolsa não ocupada; a outra me falou que eu tinha perfil para fazer mestrado e que deveria aplicar. Recordo com carinho dois dos meus professores que me apresentaram as possibilidades de mestrado em Engenharia Química no país no início dos anos 1990: eram essencialmente 4 programas.

PO – No meu caso, não me senti inspirado ou influenciado por nada ou ninguém. Hesitei entre algo que me dava expectativas profissionais e a curiosidade intelectual.

ML – Havia alguns poucos professores que militavam no projeto da Reforma Sanitária Brasileira e ministravam uma Epidemiologia Nutricional com contornos mais críticos. Fizeram-me enxergar o Campo Saúde Coletiva. Mas o acontecimento mais determinante viria com uma bolsa do governo francês para cursar um estágio em Paris, em 1979.

O que deveria ter sido um estágio em Nutrição escolar, transformou-se em um portal para o campo das Ciências Humanas e Sociais (CHS). Conheci, em Paris, alunos de várias graduações em CHS e, como toda a minha formação havia sido sob a Ditadura militar, eu não dispunha de um arcabouço teórico-conceitual para analisar o Brasil. Mas os escutava falar sobre os processos de colonização, as Ditaduras militares na América Latina, as desigualdades sociais em países como o Brasil e, a certa altura, virou uma chave e me decidi a cursar um Mestrado em Ciências Humanas e Sociais no IFCS/UFRJ. E assim o fiz.

Era difícil encontrar orientadores dispostos a receber uma aluna procedente de um curso na área da saúde, mas havia pesquisadores que, como eu, militavam, no processo de reforma sanitária e redemocratização. Isso me lembra Manoel de Barros no Livro sobre o Nada quando afirma - “[...] quando a gente se tem, a gente nunca está sozinha” - acabei sendo

aceita no IFCS por uma orientadora filósofa e socióloga que me iniciou no domínio das Ciências Humanas e Sociais. Essa orientadora é Madel Therezinha Luz, que nos deixou há pouco, no dia 02 de fevereiro deste ano. Foi uma pessoa importantíssima na minha vida. Guiou-me no difícil percurso de ruptura epistemológica (Bachelard) entre os paradigmas positivista e interpretativo. Além disso, amparou-me nos meus momentos de desânimo, quando o estudo das CHS me parecia um desafio impossível de superar, dada a vastidão. Defendi minha dissertação em 1985 e dela derivou meu primeiro livro, de base marxista, em 1988: “A Face Oculta da Nutrição: Ciência e Ideologia”; nele começa o meu legado nas ciências humanas e sociais. Devido ao conteúdo desse livro, fui “convidada a sair” do INUFRJ – as raízes do conservadorismo se preservam – passando a atuar no Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina, que me acolheu.

Com a Madel, enxerguei a importância de acolher alunos/as que desejam desenvolver pesquisas em CHS e saúde. Respondendo a sua pergunta: Sim, eu tive o privilégio de conhecer pesquisadoras brilhantes, cheias de vida, que tiveram uma importância central na minha trajetória e me inspiraram a tentar ser uma delas.

MP – Você teve decepções no que diz respeito às expectativas do que seria a vida acadêmica?

DA – Sim, várias. Rapidamente dei-me conta de que teria que estudar muito mais (e de modo muito mais abrangente) que no Ensino Médio e em muitas disciplinas. Tirei notas menores que os 9 e 10 a que estava habituada na Escola, o que me abateu muito psicologicamente. Para piorar o quadro, havia professores que pareciam se esmerar em dificultar a compreensão de qualquer conteúdo. Eu também tinha uma expectativa um tanto utópica da universidade: imaginava professores que eram expoentes em suas áreas de atuação, totalmente dedicados à busca do conhecimento e em engajar seus estudantes no processo de aprendizagem; imaginava colegas estudantes interessados em aprender qualquer novo assunto, mesmo aqueles sem vínculo direto com sua atuação profissional futura; ansiava por uma infraestrutura laboratorial moderna, facilitadora do aprendizado. Raramente encontrei tais coisas na graduação, mas aproximei-me bastante destas situações no mestrado e no doutorado. E tive a grata surpresa de ser aprovada em concurso, numa época de intensa renovação do corpo docente e testemunhar mais investimentos em C&T&I e nos próprios cursos de graduação na virada do século XX para o XXI. Então imagino que nossos estudantes atuais tenham

expectativas diferentes das que tive há 40 anos. Mas tenho certeza de que também passaram por decepções em relação a estas expectativas.

PO – *Sim. Acho que, no fundo, todas as pessoas acabam se decepcionando um pouco. Mas há surpresas positivas também.*

ML – *Não. A vida acadêmica sempre foi um espaço de muito prazer, liberdade e paixão na minha vida. Essas eram as minhas expectativas. É certo que não é um espaço perfeito, há muita vaidade, competição, individualismo, mas uma sala de aula sempre foi para mim um lugar sagrado, cada aula que ministrei foi um lugar de Presença, no sentido filosófico do termo. Aprendi muito com meus alunos e alunas. O fato de ter sempre que estudar e me atualizar também veio ao encontro do que eu desejava. Então, não tenho nenhuma decepção a registrar. Hoje vejo alunos/as mais desatentos/as, confiando em redes sociais, com pouca disponibilidade para ler um livro inteiro e isso me entristece, mas, ao mesmo tempo, reacende minha missão na Universidade. Eu já poderia ter me aposentado. O fato de ainda estar aqui fala por si.*

MEDICINAE PLANTAE (MP) - No Brasil, as publicações científicas são utilizadas como indicadores de produtividade e mecanismos de diferenciação no meio acadêmico, reflexo de políticas que incorporam a lógica dos dados quantitativos. Nas Universidades a eficiência e a produtividade docente são convertidas em métricas e índices de desempenho, fortalecendo a integração entre educação e trabalho. Sob a justificativa de qualificar a força de trabalho, o docente é visto como produtor de “força de trabalho competente” e de “tecnologia e conhecimento científico. Nesse contexto, cresce o número de casos de estresse ocupacional, burnout, sofrimento psíquico e transtornos mentais entre docentes do ensino superior. Sintomas como cansaço mental, ansiedade, esquecimento, frustração, nervosismo, angústia, insônia e depressão são frequentemente relatados, assim como problemas psicoemocionais e psicossomáticos (Fonte: **PRESSÃO E A EXAUSTÃO: PRODUTIVISMO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR. SciELO Preprints**, 2025. DOI: [10.1590/SciELOPreprints.12912](https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12912). Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12912>. Acesso em: 20 jan. 2026.)

MP – **Você reconhece nas afirmações acima, alguma veracidade e concordância com o cenário da UFC? O que a senhora pensa sobre isto?**

DA – Durante minha formação científica, na pós-graduação que fiz, estas realidades (estudo e atualização bibliográfica constante, trabalho experimental persistente, a pressão da publicação científica etc.) me foram apresentadas e eu as acolhi de bom grado e com satisfação. No doutorado, meu orientador me solicitou o rascunho do primeiro artigo em até três meses após iniciado o programa. Encarei a demanda como um desafio, não como um assédio ou sofrimento psíquico. Devo dizer que me foram oferecidos os meios adequados para atingir esta meta: conversas semanais (e produtivas!) com o orientador, um bom computador, uma mesa de trabalho, acesso gratuito a periódicos e bases de dados, um laboratório equipado. Ao longo dos 4 anos de doutorado, foram 10 artigos publicados, várias idas a congressos em muitos lugares do mundo, a supervisão próxima do orientador, novos contatos com potencial de parcerias científicas. Hoje, recordo-me deste período como dos mais felizes da minha vida como pesquisadora, a despeito das naturais adversidades e percalços. Além das condições favoráveis que mencionei, eu tinha bolsa, salário e 100% do tempo para dedicar ao doutoramento (afastei-me já como docente). As métricas atingidas foram, portanto, consequência de um trabalho consistente de produção do conhecimento e da minha formação como pesquisadora independente e autônoma que passei a ser após o doutorado. Coloquemos no contexto. Estávamos no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. A internet era quase que exclusivamente usada para o trabalho. Não havia redes sociais, e o celular era usado apenas para fazer chamadas. Os tempos de trabalho e ócio eram bem marcados e se retroalimentavam.

Com isso, quero dizer que métricas em si não são más, mas sim o uso (ou mau uso) que se possa fazer delas. Da época que descrevi, já se passaram 25 anos e o sistema de pós-graduação brasileiro expandiu-se tremendamente gerando pressão quanto ao seu monitoramento, controle da qualidade e, em última instância, as decisões de financiamento. Somado à invasão das redes sociais e aplicativos de mensagens, que nos deixam 100% do tempo disponíveis para o trabalho, acredito residir aí a fonte de grande parte da nossa exaustão.

PO – Sim. Reconheço. Essa é, infelizmente, a lógica predominante. Por outro lado, por trabalhar em universidades públicas desde 2005, posso atestar que o eventual estresse ocupacional, burnout ou sofrimento psíquico são muito menos frequentes ou graves comparando com o ambiente privado. No nosso caso, eles se devem mais a uma introjeção

danosa desses valores por conta de uma espécie de despolitização que consiste a aceitar passivamente a lógica produtivista e competitiva como “a única possível”.

ML – *Reconheço, mas faço a ressalva que não é só no cenário da UFC, mas no campo científico! E as IES não tem opção de ficar fora disso, enquanto o “regime de produção de verdades” (Luz, 1988) for esse. Você foi meu aluno, conhece a minha produção e sabe que já publiquei sobre esse tema, algumas vezes. Jamais me alinhei com a ideologia produtivista. Quando eu ingressei na carreira acadêmica, não havia nada disso (refiro-me às métricas) e todo mundo sabia quem eram os grandes nomes em todas as áreas do conhecimento.*

Um modelo avaliativo induz a produção de cultura institucional e quando você aplica métricas, você favorece não somente os sintomas de adoecimento que você menciona na sua pergunta, mas a produção de farsas, coautorias fakes, um sem-número de problemas já denunciados na literatura. Na ideologia produtivista na qual importa o número de artigos, nem sempre importando a qualidade deles, o ambiente institucional é corroído: reduz-se o diálogo; aumentam as disputas; docentes que antes se relacionavam bem, começam a concorrer entre eles; aumenta a inveja e a maledicência, toda a ambiência universitária é afetada. Os docentes se preocupam com o que soma pontos para a sua avaliação; os alunos são constrangidos a finalizarem suas formações no menor tempo possível; promovem-se poucos debates; o raciocínio crítico regride, quando na Universidade deveria se dar o contrário.

Eu não sou contra avaliações do trabalho docente e discente, sobretudo em Universidades financiadas com verbas públicas. Trata-se de um imperativo ético. Mas há que se construir modelos avaliativos mais plurais e complexos, que induzam outra cultura institucional. Um professor que assume duas disciplinas na graduação deve ter esse trabalho considerado e diminuirmos o peso do “publicacionismo”. O mesmo se passa com profissionais que assumem trabalhos de extensão. A pesquisa e as publicações são só um elemento no tripé pesquisa-ensino-extensão.

MP – **Existe uma lógica neoliberal inserindo-se nas universidades públicas e governando-as?**

DA – *Não creio, ao menos não de uma forma generalizada. Se há algum lugar no Brasil e que se pode apresentar um contraponto à lógica neoliberal, este lugar é a universidade pública, particularmente após o advento da expansão/interiorização e da Lei de Cotas no Ensino*

Superior. Quando abrimos a porta de ingresso da universidade a toda a diversidade da sociedade, apropriamo-nos das questões opressivas de toda esta sociedade. O estudante proveniente de uma família abastada passa a conviver com outro que depende do restaurante universitário para sobreviver, conhece e convive com as suas vulnerabilidades e o estudante em situação de vulnerabilidade vislumbra que pode romper o ciclo de pobreza que aprisionou seus antepassados através da educação superior. E isso ocorre em todas as áreas do conhecimento, em maior ou menor grau, de modo que a universidade pública se torna um espaço de emancipação intelectual, para além de um espaço de profissionalização. Ainda estou convencida de que as instituições privadas com fins lucrativos correm muito mais este risco, apontado por Byung-Chul Han, que as públicas, ao menos a partir na minha experiência de 30 anos na UFC (como aluna e docente).

PO – *Sim. Mas ela age de maneira sutil.*

ML – *Se por lógica neoliberal na educação você entende o ensino como mercadoria e a escola como empresa, salientando a eficiência, a competição levando a uma formação técnica, utilitarista e “docilizada” (Foucault, 2001), eu nem preciso responder porque você vê isso se ampliando, cada vez mais. A questão anterior já aponta elementos centrais nesse “estado de coisas”.*

É certo que as Universidades, nas graduações, formam profissionais, mas a redução da formação à simples transmissão de conteúdos não faz um corte com o ensino médio e sim um continuum. A prioridade concedida à transmissão de conteúdos, com os alunos copiando slides e hierarquizando disciplinas, com destaque àquelas aplicáveis, “úteis”, relega ao esquecimento disciplinas das CHS capazes de contextualizar os fenômenos, ampliar os repertórios e, no caso da saúde, ir além do modelo biomédico. Hoje tem alunos na Medicina que desconhecem o que foi o Movimento das “Diretas Já!”, a Ditadura Militar é um processo longínquo demais, não há uma elaboração da memória Social, e isso é fundamental no processo civilizatório.

A hiperespecialização, a que se refere Edgar Morin, que é o fracionamento sem religação, parece ser o que se observa hoje, na maioria dos cursos. Isso é bem diferente do que se vivia quando eu ingressei na carreira acadêmica. Talvez pela censura da Ditadura Militar, havia um interesse nos dados históricos, contextuais. Todo mundo queria falar, discutir, se atualizar.

Hoje também se assiste a uma despolitização do corpo discente, centros acadêmicos esvaziados do seu papel, um movimento estudantil que não se compara ao que vivíamos em outras décadas. Nem reivindicações corporativas vêm sendo capazes de mobilizar esses alunos e tirá-los da posição de que “é assim mesmo”.

Nós que ocupamos a posição de inocular (para usar uma metáfora biomédica) fundamentos de CHS na graduação, no exíguo espaço (menos de 5%) destinado às assim chamadas “humanidades médicas”, sentimos isso com mais força. Também vemos que, caso houvesse mais espaço, os alunos se interessariam. Mas não dá para concorrer com as ciências básicas ou conteúdos técnicos. A Medicina como Arte de Cuidar há tempos perdeu espaço para a Ciência das Doenças.

MEDICINAE PLANTAE (MP) - Segundo o filósofo Byung-Chul Han a apropriação da Aprendizagem Centrada no Aluno (ACA) no ensino superior reflete e reforça a neoliberalização das universidades. Embora concebida como uma pedagogia emancipadora voltada para o empoderamento dos alunos, tal pedagogia foi reconstituída sob racionalidades neoliberais que privilegiam o desempenho, a eficiência e a comercialização. Ao longo das décadas o ensino superior passou de uma atividade formativa e comunitária para uma busca mercantilizada, governada por métricas e mediação tecnológica. A desritualização dos espaços acadêmicos reflete o desaparecimento de práticas compartilhadas que antes fomentavam a comunidade, a contemplação e a formação moral.

MP – Que práticas podem contrabalançar o hiperindividualismo inerente à pedagogia neoliberal que assistimos?

DA – *No âmbito da universidade, através de projetos pedagógicos que privilegiem a integração de mais de uma disciplina, ou mesmo pessoas de cursos diferentes, no debate de temas que afligem a sociedade como um todo (inteligência artificial, transição energética, mudanças climáticas, adoecimento mental no trabalho, saúde universal); Inclusão de atividades artísticas e desportivas nas matrizes curriculares (ainda que com limites de carga horária) de todos os cursos; Efetivação, monitoramento e avaliação das atividades de curricularização da extensão; Adoção da aprendizagem cooperativa e solidária nos componentes curriculares, especialmente os do início do curso e aqueles historicamente com*

maior índice de reprovação; Maior oferta de apoio psicoterápico e grupos de afinidade/apoio para a comunidade universitária.

PO – Creio que as práticas que podem contrabalançar a lógica produtivista e hiperindividualista devem começar na própria relação com os órgãos que regulam e fomentam a produção de conhecimento. Se, por exemplo, houvesse maior autonomia das universidades na decisão sobre como produzir e gerir o conhecimento produzido – com as unidades de ensino devendo apenas “entregar” resultados práticos com significado social (formação de profissionais aptos e conhecimento tido como útil para a sociedade) - poderíamos criar uma situação de maior colaboração e isonomia dentro da universidade.

ML – Eu nunca trabalhei com a metodologia ACA. Mas não sei se nossos alunos estão preparados para esse tipo de experiência. Já na aprendizagem PBL tivemos muitos problemas, não sei se devemos operacionalizar metodologias sem a capacitação dos formadores. Todos/as somos herdeiros/as de uma pedagogia tradicional e fundada na transmissão de conteúdos. Vez por outra, surgem modismos e, embora eu não queira defender uma posição conservadora, acho que precisamos ter cautela para adotar novas tecnologias de ensino.

Quanto às práticas para enfrentar “o hiper individualismo inerente à pedagogia neoliberal”, teremos que fazer uma revolução pedagógica e cultural e não somente as reformas curriculares que se sucedem sem mostrar resultados. A questão deve começar no ensino fundamental e percorrer todos os níveis. Hoje eu leciono no *Stricto sensu* e raros são os discentes que leram 1 livro (refiro-me a literatura brasileira); igualmente quando eu pergunto isso na graduação, são sempre 1 ou 2 alunos.

A revolução cultural a que me refiro precisa aquela a que Morin se refere no livro “A cabeça bem-feita – repensar a reforma e reformar o pensamento” – “Politransculturalizar” como ele propõe. Um paradigma que associe ciência, arte, literatura, filosofia, sabedoria popular, que rompe radicalmente a pedagogia mecanicista e pragmática neoliberal. O individualismo é uma ideia da modernidade que o pensamento complexo tensiona e mesmo os filósofos da Pós-Modernidade questionam. E é um projeto ambicioso que pretende refundar as bases da ciência. Contudo, precisamos nos indagar: quem está lucrando com o modelo atual? Estariam os que centralizam a lógica neoliberal no ensino e na ciência dispostos a abrir mão dos lucros fabulosos e transitar para uma outra visão de mundo? Os desafios são muitos e os adversários também.

Para finalizar eu quero reiterar que, não obstante eu apontar todos esses problemas, sigo sendo uma pesquisadora/docente apaixonada pelo que faço, mesmo após 46 anos de trajetória. Cada aula continua sendo para mim um espaço sagrado, no qual eu entro para ensinar, mas, igualmente, para aprender. Temos desafios? Temos e muitos. Mas acho que a principal arma do educador é levar esperança aos alunos, fazer seu trabalho no mais alto nível, no meu caso, acolher aqueles interessados em uma formação em CHS e em pesquisa qualitativa e jamais desanimar. Um educador desanimado contamina seus educandos e torna os desafios com que lidamos intransponíveis.

A Revista Medicinae Plantae agradece aos entrevistados a disponibilidade em compartilhar com seus leitores suas perspectivas sobre o tema dessa entrevista.