

PRINCÍPIOS REGULADORES DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA¹

Maria Alfredo MOREIRA
Flávia VIEIRA

Universidade do Minho
Universidade do Minho

Introdução

Embora presente desde há alguns anos no discurso sobre outros níveis de ensino, a pedagogia só recentemente foi integrada no discurso sobre o ensino superior². As razões de uma crescente preocupação neste domínio podem ser de vária ordem, entre elas o facto de a dimensão interactiva do ensino ter vindo a ser afectada pelo número crescente de alunos por turma/ sala de aula, pelo ensino por módulos, pelas sucessivas inovações curriculares, sobretudo ao nível dos conteúdos, pelas introdução das novas tecnologias da informação e comunicação que facilitam a aprendizagem à distância, pela crescente diversidade de locais de aprendizagem (como a biblioteca, os laboratórios, as salas multimédia, os locais de trabalho profissional, os anfiteatros) e pela criação de mecanismos de avaliação da qualidade no ensino superior (Hannan & Silver, 2000). Contudo, são também diversos os factores que contrariam esta tendência, dos quais destacamos a exigência de especialização crescente do docente deste nível de ensino numa área de conhecimento, a desvalorização da actividade pedagógica, os critérios de progressão na carreira e ainda a política de recrutamento dos docentes, em que a experiência/ habilitação para o ensino não é factor relevante, em quase todas as áreas científicas.

Em Maio de 2000, o Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho abriu concurso para um projecto de investigação que se debruçasse sobre a temática da pedagogia na universidade. Este concurso veio ao encontro de orientações da Comissão Externa de Avaliação do Centro, que apontavam esta área de intervenção prioritária na investigação em educação. Uma equipa interdisciplinar, composta por sete docentes, viu aprovado o projecto então apresentado, incidente no estudo de concepções de pedagogia universitária em docentes e alunos de todos os cursos de licenciatura, assim como em documentos de regulação desses cursos da Universidade do Minho³. É no âmbito dos trabalhos deste projecto que este texto se enquadra.

A partir da conceptualização da educação a este nível de ensino como espaço de transformação e emancipação do sujeito em formação, foram definidos oito princípios

¹ Uma versão reduzida deste texto foi apresentada no *Fórum da Física: Novos rumos, novas ideias*, Instituto Superior de Engenharia do Porto, 5 de Junho de 2001 (não publicado).

² Em Portugal, o 1º Simpósio sobre Pedagogia na Universidade ocorreu apenas em 1992, dinamizado pela Universidade Técnica de Lisboa. Desde então, outros simpósios se seguiram, os últimos no ano lectivo de 2000/01.

³ Este projecto, intitulado "*Concepções de pedagogia universitária – um estudo na Universidade do Minho*", é implementado por uma equipa constituída por Álvaro Gomes, Carlos Gomes, Flávia Vieira (coord.), José Luís Silva, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo e Pedro Albuquerque. É financiado pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho e tem a duração de um ano (v. Albuquerque, Vieira e Gomes neste volume).

pedagógicos, perspectivados na dupla função de instrumentos de análise conceptual e mecanismos de regulação pedagógica. Propomos, seguidamente, uma reflexão sobre implicações e constrangimentos da operacionalização destes princípios ao nível das práticas de ensino/ aprendizagem e no contexto do ensino universitário.

A educação como espaço de transformação e emancipação

“Os alunos, para além da matéria, aprendem outras coisas (...): aprendem que passar nos exames é muito mais importante que saber e ter curiosidade intelectual ou motivação pelo conhecimento; aprendem que obedecer ao professor e dizer-lhe o que este espera ouvir é muito mais rentável do que expressar as suas próprias opiniões; aprendem que, se se tornam demasiado visíveis ou protestam em excesso, estarão sujeitos a um maior controlo classificatório; aprendem que, se tiverem sorte, poderão passar sem esforço; aprendem, em suma, um conjunto de truques que nada têm a ver nem com a cultura, nem com a educação, nem com o prazer de saber e descobrir...”

(Batalloso Navas, 2000: 46-47):

Ao ler esta afirmação, relativa a aspectos do currículo oculto, não podemos deixar, por um lado, de expressar alguma concordância (em maior ou menor grau) com o quadro generalizado que retrata, como de nos interrogar acerca da perspectiva do conhecimento e do processo de ensino/aprendizagem que veicula. Ela decorre directamente de uma visão da educação enquanto espaço de *dependência, reprodução e transmissão* de ideias e valores que muito pouco têm a ver a vivência de uma cidadania democrática. É a visão da educação (formal) enquanto espaço de transmissão de conhecimentos, de dependência de uma fonte de saber externa ao sujeito que aprende, de perpetuação e reprodução do *status quo* político, filosófico, económico, social, epistemológico, axiológico... É uma visão que confere ao professor um poder discricionário, cuja autoridade para dirigir o encontro pedagógico lhe advém, sobretudo, de um estatuto socialmente reconhecido que lhe confere o poder, muitas vezes autoritário, de tomar decisões que afectam directamente a vida dos seus alunos.

No entanto, e enquanto processo facilitador da construção de um sempre inacabado projecto de desenvolvimento humano e pessoal (Batalloso Navas, op.cit.), a qualidade da educação varia em razão directa da participação de todos os envolvidos, ou, como afirmam Harvey & Knight (1996: 7):

“A educação é um processo participativo. Os alunos não são produtos, consumidores, usuários ou clientes – são participantes. A educação não é um serviço para um cliente (muito menos um produto a ser consumido) mas um processo contínuo de transformação do participante”.

Segundo os autores, a *qualidade transformadora* da educação reflecte-se no desenvolvimento de conhecimento, capacidades e atitudes, mas também na assunção de um *maior poder* na gestão da sua aprendizagem, nas vertentes da planificação, monitorização e avaliação. É quando o aluno tem voz e poder de decisão nos momentos cruciais do seu percurso educativo que a educação adquire uma *dimensão emancipatória*: emancipação dos saberes instituídos, crenças, hábitos, costumes e tradições injustas, coerção e engano. Uma

educação transformadora e emancipatória permite a evolução dos modos como o aluno aborda o processo de construção do conhecimento e o enquadra em contextos mais alargados de actuação, preparando-o para um papel social interventivo (Harvey & Knight, 1996). Finalmente, uma educação transformadora e emancipatória assume uma dimensão ética libertadora, que pressupõe o desenvolvimento de elevados níveis de criticidade e de uma predisposição para a mudança.

Oito princípios reguladores da acção pedagógica

Da concepção de educação acima enunciada, podemos derivar alguns princípios reguladores da acção pedagógica no ensino universitário (Melo et al., 2000): intencionalidade, transparência, coerência, reflexividade, autodireção, democraticidade e criatividade/ inovação.

Intencionalidade: *a acção pedagógica desenvolve-se numa direcção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direccionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social.*

Em Portugal, este princípio traduz-se nos objectivos traçados para o ensino superior na LSBE (1986: 16):

- “a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e a difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.”

Estes objectivos supõem a dimensão axiológica ou ética da acção educativa, valorizando, implícita ou explicitamente, valores como a curiosidade intelectual, a reflexão, a responsabilidade, a humanização, o respeito mútuo, a consciencialização humana e ecológica e a

colaboração. Uma acção pedagógica que integra estes valores, no enquadramento da vivência de uma cidadania democrática, é uma acção coerente com a visão da educação proposta.

Transparência: *a acção pedagógica integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adoptados.*

Este princípio consagra o direito que assiste a todos os cidadãos de estarem informados sobre os assuntos que afectam a sua convivência, os seus direitos e obrigações, evitando que a manipulação e o abuso de poder se tornem uma realidade. Em educação, consagra o direito dos alunos à informação acerca das finalidades, conteúdos e processos de aprendizagem, bem como do seu progresso e formas e critérios de avaliação. É sobre este princípio, aliado ao princípio da intencionalidade, que os princípios da coerência, relevância, democraticidade, reflexividade e autodirecção se podem alicerçar.

Coerência: *a acção pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades de formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adoptados.*

A coerência das práticas pedagógicas é condição essencial para a sua validade. Ela reporta-se ao ajuste entre as práticas pedagógicas e os princípios e pressupostos em que assenta. Se muitas vezes existem problemas de coerência entre os pressupostos e finalidades formativas e as práticas de aprendizagem (por exemplo, nos casos em que a disciplina assume uma orientação prática, mas recorre a metodologias expositivas), esses problemas são mais evidentes nas práticas de avaliação quando estas privilegiam o exame final em detrimento de outras formas mais ajustadas à natureza dos conhecimentos disciplinares. Numa perspectiva da educação como transformação e emancipação, a avaliação deve traduzir a multiplicidade e diversidade das aprendizagens, revelando o potencial formativo da acção pedagógica realizada. Consequentemente, não só os produtos, mas também os processos de aprendizagem se tornam objecto de uma avaliação participada e reguladora.

Relevância: *a acção pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contacto com a realidade sócio-profissional e perspectiva o currículo de forma articulada.*

Este princípio prevê uma pedagogia que coloca o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem. Uma acção pedagógica relevante faz, por exemplo, com que os conteúdos sejam adaptados aos alunos e não os alunos aos conteúdos; promove actividades de aproximação às situações reais do mundo do trabalho; incentiva a colaboração e a negociação entre alunos e entre alunos e professor e fomenta a interdisciplinaridade.

A percepção da relevância e utilidade dos saberes está na base da motivação intrínseca para a aprendizagem. Esta motivação, interesse e participação serão tanto maiores quanto mais ajustada for a acção pedagógica à situação em que o aluno se encontra, em termos de competências previamente desenvolvidas e predisposição para a aprendizagem; serão tanto maiores quanto maior for a transferibilidade dos saberes construídos em contextos futuros de inserção profissional.

Reflexividade: *a acção pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/ percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional.*

A educação só pode ser transformadora quando oferece oportunidades para o aluno desenvolver a capacidade de pensar e agir num modo que transcende e desafia ideias pré-concebidas, preconceitos e quadros de referência inquestionáveis; quando o processo de ensino/aprendizagem se torna um processo activo de apropriação do conhecimento, de ultrapassagem das barreiras disciplinares e aplicação a todas as situações da vida – quando a educação se assume como processo dialéctico de transformação crítica (Harvey & Knight, 1996).

Aceitar a reflexividade como princípio pedagógico significa desenvolver modos de pensamento divergente e crítico, mas também assumir as suas conseqüências: pela reflexão, os alunos tornam-se mais conscientes e críticos face às suas condições de aprendizagem; tornam-se mais intervenientes e questionam mais frequentemente os saberes e práticas estabelecidos – tornam-se, em suma, mais participativos, o que, por sua vez, vem tornar o processo de ensino/ aprendizagem mais contingente, menos previsível e menos controlado pelo professor.

Autodirecção: *a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho auto-determinados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e auto-confiança.*

Conseguir que os alunos participem activamente na sua educação significa permitir que adquiram direitos e assumam responsabilidades relativos à determinação do rumo da sua aprendizagem. Por outro lado, quando os alunos são capazes de assumir e partilhar responsabilidades estão explícita e implicitamente a desenvolver-se enquanto pessoas, estão a aprender a diferenciar entre as situações que dependem deles e se podem modificar facilmente e outras que não dependem deles e requerem acções colectivas; aprendem ainda que a passividade e a rotina não são práticas adequadas para crescer, para se desenvolverem; aprendem a ser intervenientes, a tomar iniciativas, a correr riscos, aprendem para a vida e não apenas para a escola.

Democrática: *a acção pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática – sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e inter-ajuda.*

Uma prática educativa que não seja explícita quanto aos princípios em que assenta, quanto aos processos que utiliza e quanto aos produtos que persegue e obtém, que não seja coerente com os seus pressupostos, que não garanta a possibilidade de reflectir com liberdade sobre ela, e que não promova a auto-direcção, muito dificilmente poderá ser considerada democrática.

Por outro lado, a ausência de valores como a solidariedade e entre-ajuda, liberdade e respeito favorece uma visão da escola como espaço de reprodução, competitividade e intolerância.

A valorização de uma cultura democrática, em que é pelo esforço colectivo que se atingem as finalidades educativas de maior valia, passa pela democratização do ensino, mas sobretudo, pela democratização da avaliação. E avaliar democraticamente significa poder diagnosticar as disfunções e as necessidades, e poder intervir sobre todos os elementos que configuram o processo educativo: teria algum sentido avaliar se não existisse a possibilidade de melhorar os resultados ou de reconduzir os processos de ensino/ aprendizagem? Por outro lado, democratizar a avaliação também não fará muito sentido se não se democratiza a relação professor-aluno, no sentido de uma maior comunicação, maior diálogo e maior igualdade de direitos e deveres (Batalloso Navas, 2000).

Criatividade/ inovação: a acção pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/ inter/ transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Uma pedagogia orientada para o desenvolvimento da criatividade e para o estímulo à inovação é uma pedagogia ao serviço da transformação pessoal e social. No contexto actual, as novas tecnologias da informação e comunicação têm um importante papel a desempenhar, pela maior facilidade e rapidez no acesso à informação que proporcionam. O professor e o manual já não são as únicas e inquestionáveis fontes de conhecimento; uma pedagogia directiva, centrada no professor, de tipo transmissivo, tem vindo a tornar-se cada vez mais anacrónica.

No entanto, e como lembram Hannan & Silver (2000: 11/12),

“A introdução das novas tecnologias não constitui, por si só, inovação, se significar somente dar aulas expositivas por videoconferência a grupos mais alargados de alunos. Colocar notas expositivas na Internet não é muito diferente de as fotocopiar (...) muitos dos esforços [tecnológicos] têm-se concentrado em fazer melhor o que talvez não devesse ser de todo feito”.

As novas tecnologias não dispensam a figura do professor enquanto mediador (ou facilitador) das aprendizagens e neste processo de mediação, as actividades de ensino/ aprendizagem assumem um papel fulcral. Para tal, elas devem possuir as seguintes características: integrarem conhecimentos e experiências anteriores dos alunos; mobilizarem a descrição e confronto de teorias pessoais; questionarem saberes inquestionáveis e ideias pré-comcebidas; implicarem a resolução colaborativa de problemas, a negociação entre alunos e entre alunos e professor; promoverem a discussão e exploração de soluções alternativas; desenvolverem capacidades de iniciativa e autogestão na aprendizagem e fomentarem, na globalidade, um posicionamento reflexivo face à profissão. Fica assim evidente a relação entre o princípio da criatividade/ inovação e outros princípios já referidos, como a relevância, a reflexividade e a autodireção.

Como forma de ilustrar modos de operacionalização dos oito princípios pedagógicos discutidos, apresentam-se alguns exemplos práticos na Figura 1, representados num *conti-*

nuum, de práticas mais controladas pelo professor (à esquerda), para práticas gradualmente mais participadas pelo aluno, mais democráticas e promotoras da auto-direção dos alunos.

A natureza reguladora dos princípios propostos implica que a avaliação da acção pedagógica dos professores os integra como parâmetros de qualidade. Contudo, nenhuma avaliação da pedagogia universitária pode ignorar os factores situacionais que condicionam as práticas de ensino/ aprendizagem e as limitam em maior ou menor grau. Agrupamo-los em 3 tipos: *factores relativos aos professores, relativos aos alunos e factores organizativos/ estruturais*:

- a) *Relativos aos professores*: falta de integração institucional e/ou identificação com o projecto educativo; falta de preparação pedagógica; ausência de conhecimentos, capacidades, atitudes adequados ao exercício da profissão; desmotivação face à profissão; desconhecimento dos contextos de inserção profissional dos alunos; ausência de uma cultura profissional de colaboração, etc.
- b) *Relativos aos alunos*: falta de conhecimentos, capacidades, atitudes, facilitadores das aprendizagens a este nível; falta de motivação para a frequência do curso; falta de integração na academia/ turma, etc.
- c) *Organizativos/estruturais*: 'ratios'; número de alunos por turma; carga lectiva docente; desajuste entre o plano de estudos e as exigências do desempenho profissional; desarticulação entre as várias disciplinas e na carga lectiva semanal; insuficiência de infra-estruturas/ recursos (instalações, salas de aula/ estudo, bibliotecas, laboratórios, salas de computadores...); ineficaz funcionamento dos órgãos de gestão (científica e pedagógica; reitoria/ conselho directivo/ senado...); desvalorização da prática pedagógica na progressão na carreira, etc.

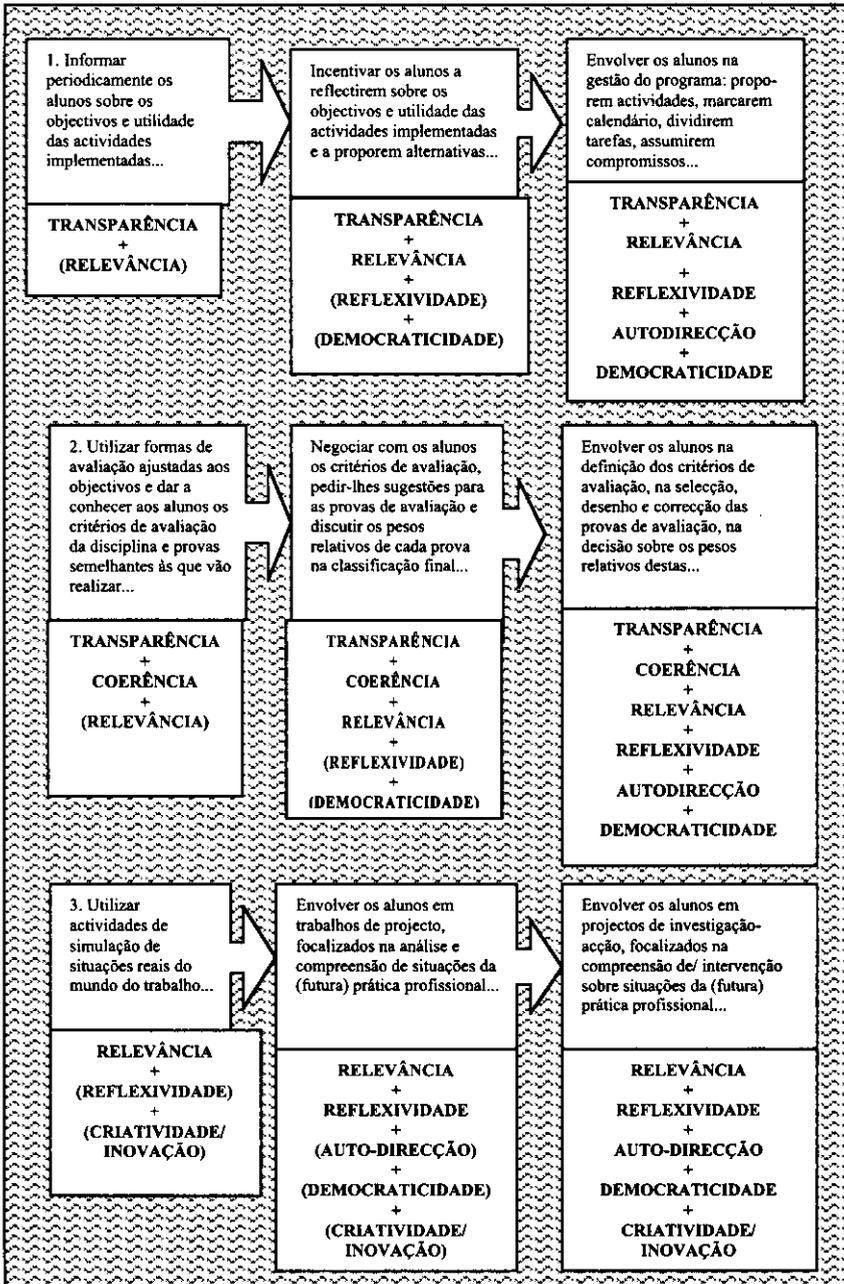
Não será certamente suficiente estar consciente e procurar dotar a própria acção pedagógica de critérios de qualidade que a enquadram numa perspectiva transformadora e emancipatória da educação, quando há factores que limitam severamente a acção individual do professor e afectam inevitavelmente a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Conclusão

O caminho em direcção a uma educação para a transformação e para a emancipação envolve professores e alunos em processos de inovação da acção. Sabemos que a mudança para a inovação tem muitas vezes *efeitos punitivos* para o professor (Hannan & Silver, 2000), como o aumento da carga de trabalho, o decréscimo na auto-confiança e auto-estima, a impopularidade entre os colegas, o afastamento das promoções ou a resistência dos alunos.

Sabemos também, e por experiência própria, que os maiores obstáculos à mudança nem sempre advêm de constrangimentos externos, mas antes das limitações que impomos a nós mesmos, das nossas crenças, teorias pessoais, representações acerca do papel da escola, dos alunos e dos professores, do modo como percebemos o mundo e os outros e nos vemos em interação com estes.

Figura 1: Formas de operacionalização dos princípios pedagógicos



Para uma educação como espaço de transformação e emancipação

Na escola, tal como na vida, as pessoas em cuja educação participamos aprendem não tanto por aquilo que lhes dizemos, mas sobretudo por aquilo que somos e fazemos e pelo modo como interagimos com elas. Poderemos ensinar o que não somos? Podemos ensinar a democracia e a tolerância quando actuamos muitas vezes com autocracia, intolerância e omissão? Que utilização devemos dar ao poder que, como professores, nos compete gerir?

E o poder dos professores é mais forte e mais autorizado quando funciona em colaboração, quando há trabalho em equipa, quando a mudança não é apenas fruto da iniciativa e do esforço individual, mas sim de um esforço colectivo que transforma a cultura institucional, encaminhando-a para direcções potencialmente mais gratificantes e emancipatórias do que aquelas em que, muitas vezes erráticamente, seguimos quando actuamos isoladamente.

Referências

- Batalloso Navas, Juan Miguel (2000). Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. In Ballester, M. et al.. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Caracas e Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo e Graó.
- Hannan, Andrew & Silver, Harold (2000). *Innovating in higher education. Teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham & Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Harvey, Lee & Knight, Peter (1996). *Transforming higher education*. Buckingham & Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 46/86. Rio Tinto: Edições Asa.
- Melo, Maria do Céu; Silva, José Luís; Gomes, Álvaro & Vieira, Flávia (2000). Concepções de pedagogia universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), pp. 125-156.