

## **Ensino superior para o novo século. Problema ou solução?**

João Boavida<sup>1</sup>

O artigo chama a atenção para a difícil conciliação que as universidades terão que fazer entre investigação e ensino, em condições sociais inéditas e na nova ordem mundial em que se encontram. Reconhece a dificuldade em mudar mentalidades e atitudes mas vê na qualificação pedagógica, em sentido lato, o único caminho possível. Reconhece também, como sinal de esperança, que ao longo da sua história o ensino universitário tem sabido responder às mudanças sociais e culturais que lhe foram sendo colocadas.

### **1. Os grandes problemas**

Há alguns grandes problemas que se colocam actualmente às universidades. O maior talvez seja o de harmonizar a democratização do acesso, com um ensino de qualidade e uma investigação a alto nível, isto é, conseguir conciliar quantidade com qualidade. O problema da articulação do crescimento da população universitária com a manutenção da exigência científica é difícil de resolver em virtude dos vários factores que nele interferem.

#### **1.1. Os liames económicos**

Desde logo há um problema económico que parece derivar da relação entre os conhecimentos que a investigação produz, a sua transformação em inovações e aplicações técnicas e a sua utilização pela indústria e pelo comércio. Daqui resulta um peso económico cada vez maior pela progressiva articulação entre a investigação universitária, o tecido económico e a vida quotidiana. Este facto tem vindo a alterar as funções da Universidade e, necessariamente, as suas características, implicando ainda a desvalorização de certos sectores e a valorização de outros.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Quando as universidades apareceram, na Idade Média, a sua grande tarefa era recuperar os conhecimentos da Antiguidade Clássica e da Época Helenística e organizá-los a partir de uma ideia de totalidade. O saber constituía, ou desejava constituir um conjunto harmónico e ordenado. A concepção dominante era a visão coerente, para que os estudos apontavam, reflectindo a concepção finalística da vida e do mundo.

A natureza agrícola e artesanal da actividade económica desenvolvia-se à margem da vida cultural. A própria organização social em classes, com tarefas distintas e dificilmente intermutáveis, favorecia esta separação. Ou seja, a actividade económica e a produção de riqueza não dependiam da actividade intelectual nem dos seus agentes. Esta situação manteve-se sem grande alteração durante séculos, e só na época moderna, na sequência de uma difícil e lenta assimilação do espírito e da prática experimentais, e da progressiva transformação das descobertas científicas em aplicações práticas, se foram transformando os conteúdos e os métodos de trabalho das universidades.

É com o advento da industrialização que a investigação científica se começa a transformar em técnica e esta em produtos comercializáveis criando uma teia hoje economicamente muito poderosa e com tendência a aumentar. O problema entre a investigação pura e a liberdade de investigar, que o cientista reclama e a ciência parece exigir, face à investigação condicionada por forças económicas exógenas, é relativamente novo na história das universidades.

## **1.2. As dimensões sociais**

Mas há também componentes sociais a considerar, que resultam do facto do ensino superior se ter generalizado, pela crença comum, embora recente, de possibilidades de empregos mais qualificados, e de ascensão social na base dos graus académicos. As razões analisadas anteriormente e a relação entre a complexidade das tarefas e a evolução da sociedade tornaram evidente a necessidade de formações mais específicas e aprofundadas. E esta nova realidade tornou-se evidente para massas populacionais tradicionalmente arredadas do ensino superior, dando às universidades grande pujança, mas levantando problemas novos. Este facto segue de perto igual fenómeno antes verificado com o ensino secundário, o que vem agravar a massificação a que as universidades estão a ser sujeitas e dificultar a articulação de forças aparentemente contrárias.

Assim, por um lado, a investigação científica continua a alargar-se a novos domínios, em virtude da própria dinâmica científica e técnica, por outro, as universidades

enfrentam a dificuldade de conciliar a investigação, que requer disponibilidade, tempo e meios, com massas de alunos cuja formação as novas necessidades impõem mas para as quais é preciso também grande disponibilidade, humana, de tempo e de meios.

### **1.3. As dependências políticas**

Mas a nova situação vivida pelas universidades tem também dimensões políticas. As universidades públicas, apesar dos estatutos de autonomia estão, em boa medida, dependentes do poder político. As implicações que a investigação tem, ou pode ter, na actividade económica, a dependência em que estão de fontes de rendimento, sobretudo públicas, obrigam-nas a uma gestão difícil, com vantagens e perigos. As vantagens de um apoio económico que garante o seu funcionamento, e as desvantagens de perda de alguma autonomia; as vantagens de poder recorrer a fontes próprias de rendimento e os condicionamentos científicos que isso pode provocar.

As universidades têm hoje uma intervenção social e uma influência económica inimagináveis há uns séculos atrás, o que faz que nenhum país moderno as possa dispensar. Sendo assim, os governos ficam na dependência destes centros de investigação e de divulgação do saber, pela própria investigação e pelos graus académicos que concedem. Mas, em virtude dos encargos económicos que uma universidade tem, a maior parte, sobretudo na Europa, está ainda muito dependente do poder político. Esta dependência dos financiamentos e a avaliação dos seus centros de investigação e laboratórios, por vezes política ou dependente de critérios políticos, pode originar prejuízos graves. Porque na política de atribuição de subsídios há o perigo de a investigação se reduzir ao conjunto de áreas que o Governo considera prioritárias, abandonando as que aparentemente não têm as aplicações práticas das primeiras, ou com retornos mais problemáticos.

### **1.4. A “universitas” em crise**

Mas esta nova situação põe em crise a ideia de Universidade enquanto “universitas”, ou globalidade harmoniosa e coerente dos conhecimentos, conceito fundamental no período medieval e ainda durante toda a Modernidade.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> «Por isso a universidade, cuja vocação é intelectual, não pode excluir. Tem de incluir. A universidade tem de acolher, recolher, cultivar e transmitir tudo o que é actividade psíquica e espiritual humana. Racional, a-racional, i-racional, para-racional, trans-racional. Tem de de o fazer com a profundidade e altitude que

Daqui resulta um problema na vertente científica e na gestão de recursos. A multiplicação dos domínios de especialização tem vindo a verificar-se nas universidades, criando dificuldades na administração dos apoios para todos os projectos, ou na definição de prioridades, sempre discutíveis. Torna-se difícil manter padrões exigentes de investigação face à multiplicação das áreas de especialização.

Outro problema é o da articulação da investigação com o ensino, que tanto pode ser resolvido e transformar-se num factor de dinamização como, pelo contrário, provocar conflito e mútua inibição. Os resultados da investigação deverão ser, em princípio, matéria de ensino e divulgação nos diversos níveis universitários, (licenciatura, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento). Mas não há coincidência entre o processo de produção científica e o da sua transmissão, ou nem sempre há. Os tempos, em geral, são diferentes, as estratégias usadas e as técnicas necessárias a cada um dos objectivos são também diferentes. Além disso uma escola exige programação, conteúdos curriculares organizados, o que nem sempre se coaduna com a investigação, em curso ou em projecto. A renovação curricular contínua, que a investigação iria produzir nos programas, implicaria o perigo da dispersão, ou pior, da maior parte dos alunos começar a não ter os pré-requisitos necessários, criando um hiato entre os pequenos grupos que investigam e a maioria que aprende divulgações. E embora isto acabe por acontecer frequentemente, deverá combater-se sempre que possível.

### **1.5. Novos problemas**

Mas a função da Universidade não permite que a investigação e o ensino se desenquadrem por completo. A investigação deve vitalizar e produzir uma contínua, embora equilibrada e coerente renovação do que se ensina. Só assim o ensino se actualiza, como deve, e os alunos têm a garantia de uma formação dinâmica, tal como a sociedade, a economia e a cultura reclamam.

É este um problema científico, mas também pedagógico e político. Porque a possibilidade de aproximar a investigação da aprendizagem e da divulgação está nas estratégias utilizadas, isto é, na capacidade científica e pedagógica dos professores/investigadores. Mas também é político porque a capacidade de investigar e de ensi-

---

são o selo identitário do intelecto. A obrigação íntima, solene do intelecto é procurar, encontrar e dar a Verdade. A universidade surgiu, no início do segundo milénio da era cristã, para cultivar a verdade de forma absoluta, sem equívocos, sem compromissos espúrios» (Patrício, 2008, 70).

nar passa pelas condições de trabalho, pelos recursos humanos qualificados e pelas disponibilidades e condições para isso.

Como é vulgarmente admitido, os professores universitários, em geral, não se preocupavam muito com a dimensão pedagógica porque a consideravam menor face à competência científica; ou melhor, entendiam-na como um problema que a competência científica resolvia automaticamente. Por outro lado, os professores transmitiam os seus conhecimentos, ou o resultado das suas investigações, partindo do princípio que o conteúdo vale por si e é independente dos métodos de transmitir e dos modos de aprender. O pedagógico era considerado como uma modalidade que podia facilitar as aprendizagens, mas que não interferia com o essencial, que consistia no rigor científico. Em casos mais radicais os professores não indagavam se os alunos entendiam as suas exposições, nem se preocupavam muito com a percentagem de reprovações. Que eram por vezes excessivas e a revelarem problemas de pré-requisitos científicos em falta, ou deficiências pedagógicas do docente, que deviam merecer atenção, mas que raramente a mereciam. No imaginário estudantil as muitas reprovações chegavam a ser consideradas sinal de competência e exigência, por parte do professor, sendo vistas como uma garantia de boa preparação para os poucos que obtinham aprovação. Não se contabilizavam os custos sociais e económicos destes casos, nem os efeitos positivos que uma boa pedagogia poderia ter nas aprendizagens e, portanto, nos resultados.

Contudo, a avaliação dos cursos, começada em 1994 por iniciativa do C.R.U.P. (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) veio revelar consciência, por parte dos alunos (e de alguns professores) dessa carência (Cachapuz, 2001, 56), começando assim a dar voz à necessidade de uma formação pedagógica para os docentes. Tarefa considerada nada fácil, então e agora. Segundo o mesmo autor (*ibid.*, 57) «o mais difícil parece ser o docente universitário ganhar consciência da diferença que pode resultar, em termos das aprendizagens dos seus alunos, de uma adequada formação pedagógica». E, contudo, como diz Silva (2008, 37): «A problemática pedagógica na Universidade não é, certamente, uma questão que se deva colocar como supletiva ao primado da investigação, mas sim complementar, com benefício para ambas». Talvez até se deva considerar que as componentes científica e pedagógica deverão ser interactivas e simultâneas ultrapassando-se assim, com ganhos, o conceito de “complementar”, como noutros lugares defendemos (Boavida, 1991, 2010).

Com a massificação do acesso à Universidade, o eventual abaixamento médio do nível de conhecimentos e uma origem social diferente dos alunos, o modo de encarar este problema começou a modificar-se. Tão elevadas taxas de reprovação começam

a ser inaceitáveis e a formação pedagógica perfila-se como necessária. As instituições universitárias compreenderam que não podem continuar a ficar reféns de situações deste tipo e que é necessário encontrar soluções, até porque a sociedade, entretanto modificada, está a exigí-lo. Os processos actualmente em curso das avaliações das instituições e dos professores decorrem desta situação. Tarefa, por sua vez, da maior importância, que requer muita competência e ponderação. Pior do que não fazer avaliações e fazer avaliações mal feitas.

### **1.6. Uma reforma de mentalidade**

Destas novas situações começam, pois, muitos professores a dar-se conta. E a ser confrontados com a necessidade de mudanças profundas, sentindo que competirá encontrar as respostas adequadas no interior das universidades. E assim, as universidades têm agora pela frente uma tarefa que consiste em sobrepor à sua missão de sempre novas exigências pedagógicas e relacionais. E tarefas de recuperação e de dinamização científica e cultural com uma amplitude e uma exigência muito maiores.

E isto em quadros sociais diferentes e mais difíceis, porque à maior competição em termos científicos teremos que acrescentar as implicações económicas actuais, até há pouco negligenciadas. Esta novidade de uma competição por empregos futuros juntamente com uma preocupação pragmática muito maior, tem vindo a provocar desertificação em cursos humanísticos, por exemplo, com inevitáveis consequências culturais e nas próprias universidades enquanto ideia e projecto. É um conjunto de dificuldades novas, ou melhor, de soluções que têm que se encontrar para problemas que, não sendo inéditos, só agora se tornaram pertinentes.

Estes factores exógenos de natureza económica, social e cultural têm vindo a acrescentar um sentimento generalizado de crise; e daí, nuns, a ideia de uma necessidade de mudanças mais ou menos profundas; e, noutros, a convicção de que é antes preciso recuperar certos valores universitários em perda, sobretudo os que exigem revalorizar o conhecimento e a investigação científica.

Mas a questão não é tanto a de uma recuperação mas a de uma reformulação de práticas de formação e de reorientação de meios. E das formas de avaliação, um dos fulcros de toda esta problemática, e a que habitualmente não se dá a atenção que merece. (Pinto, 2008; Silva, 2008; Crespo, 2008). Porque crise no sentido de défice científico e metodológico com uma parte dos alunos e alguns professores, sempre houve nas universidades. E é curioso que corresponda ao período de massificação

universitária a exigência de investigação científica mais generalizada e integrada na formação dos alunos. Embora com sentidos opostos, há aqui, pois, uma dimensão científica e outra pedagógica que, finalmente, se começa a perceber que estão relacionadas, que não podem ser tratadas independentemente, e que têm hoje, pelas implicações a médio e longo prazo, grande importância científica, social e económica.

A intervenção política dos estados europeus no sentido de um sistema de títulos facilmente reconhecíveis e comparáveis, uma estruturação em dois ciclos, o estabelecimento de um sistema de créditos e a definição de pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada disciplina é uma tentativa de resolução de problemas que a Europa, como um todo, tem que enfrentar<sup>3</sup>. Para muitas visões críticas tudo isto será uma forma de acrescentar as deficiências já existentes, mas o certo é que, por outro lado, se tentam soluções para alguns dos problemas acima referidos. A grande questão, contudo, é que as novas situações e as soluções propostas exigem condições objectivas e subjectivas de grande monta. E que não estão garantidas, sobretudo as objectivas, porque exigem recursos humanos que a generalidade dos estados não estão em condições de possibilitar.

### **1.7. Uma eficácia a alcançar**

Afigura-se óbvio que a conflitualidade que hoje se vive entre uma ideia tradicional de Universidade, que parece perder terreno, e alguns pretendem recuperar, e os que adoptam a política do salto em frente, nem sempre medindo as consequências, deverá resolver-se por uma mudança qualitativa que consiga conservar e sintetizar o melhor das duas atitudes. Por um lado, uma transformação que consiga, pela via da formação e da intervenção com qualidade pedagógica, recuperar para a exigência científica os que chegam à Universidade com défices cognitivos e culturais. Por outro, garantir qualidade de investigação, ensino e avaliação exigente, aos alunos com um substrato cultural elevado, e a quem a universidade deve dar estímulo e apoio, não defraudando expectativas, até porque a sociedade necessita cada vez mais de elites culturais e científicas.

Face à massificação actual no acesso à Universidade não seriam suportáveis taxas de abandono, de perda e retenção como as verificadas em muitos cursos, há algumas

---

<sup>3</sup> Daí a ideia de “competências”, como se diz nos “Descritores Dublin”, as quais «descrevem os resultados da aprendizagem: o que um estudante sabe ou pode demonstrar uma vez completado um processo de aprendizagem».

décadas, quando a população universitária era muito inferior e mais seleccionada. Havia necessariamente, com esses níveis de reprovação e abandono, elevados custos, mas nem muitas famílias o pareciam sentir, nem a perda se afigurava grave, no conjunto da economia nacional. Ou seja, embora o prejuízo social e até psicológico fosse grande, não afectava significativamente o tecido económico e social, ou afectava-o bastante menos do que, em iguais circunstâncias, hoje aconteceria. Por várias razões, certamente, como a muito menor competitividade no campo dos empregos qualificados, o maior suporte económico das famílias, a menor relação entre a formação universitária e a economia, etc.

### **1.8. A requalificação pedagógica**

Como a situação é nova, temos que encontrar soluções que conciliem a necessidade de promover cultural e cientificamente muita gente, muitas vezes com baixos níveis de preparação, com uma investigação que tem que manter elevados padrões científicos e uma eficácia maior exigida pela sociedade. E tudo isto, por sua vez, conciliado com ensino de qualidade, sem o qual tudo acaba por falhar.

Ora, a harmonização destes diversos aspectos passa pela requalificação pedagógica do sistema, entendendo por isso uma reformulação e diversificação dos métodos e técnicas de ensinar e de aprender, e igual diversificação e qualificação das formas de avaliar. Em suma, mudanças significativas nas modalidades de trabalho, nas atitudes e hábitos de alunos e professores, e nos modos de funcionamento das instituições que têm a função de os apoiar.

É evidente que a compreensão destas componentes novas e sua interacção não tem ainda muitos adeptos. Daí nem sempre se perceberem as transformações legislativas que têm agitado as universidades. Consideramos estarem equivocados os que pensam que esta mudança não tem outro objectivo que reduzir os gastos com a educação<sup>4</sup>. Também pensamos que se enganam quando julgam que a Universidade, passada esta fase, voltará aos modos e às práticas de sempre. No que diz respeito ao Processo de Bolonha, diz Crespo (2008, 113) «no nosso caso - e nalguns outros - não passámos da fase primeira e mais simples. A que corresponde a uma alteração métrica da

---

<sup>4</sup> É certo que podemos interpretar tudo isto como uma forma de se obterem massas significativamente mais preparadas para as funções que a tecnologia, os serviços e o capital exigem, e num quadro geral de proletarianização relativamente ilustrada, de que o último necessita. Mas isto é uma consequência, a prazo, do processo de massificação em curso e não uma estratégia, uma vez que as causas da actual situação, tal como a entendemos, vêm de longe e é para elas que temos que encontrar solução.

duração do período necessário para obter uma licenciatura. O que é essencial – e mais importante – ainda está por fazer».

É necessário, pois, pensar nas profundas alterações a que o Mundo assistiu durante o século passado, sobretudo na segunda metade, pois que «marcada pelo choque democrático, a Europa contemporânea desconstrói-se para se reconstruir em redes múltiplas» (Reimão, 2001, 20). Tais mudanças a nível europeu e mundial não podem deixar de se reflectir nas universidades nem estas podem ter a pretensão de ficar incólumes às reorientações a que vão obrigar.

É certo que para uma perspectiva relutante tudo continuará como sempre, e a ideia de mudança acabará por esmaecer deixando tudo na mesma. E esta possibilidade é vista como benéfica, e como forma de a função universitária não se degradar em demasia. Houve de facto uma aparente simplificação na medida em que se reduziu a formação académica geral, o que implica economia no sistema. O que parece acarretar degradação na formação de base, porque o que se fazia em cinco anos passou, na generalidade dos casos, a fazer-se em três. E como o resto da formação, cada vez mais necessária, ficará a cargo dos interessados, os benefícios económicos são evidentes. É necessário, contudo, como se disse, entrar com outras considerações, não só para se alcançar a amplitude do problema com que o Ocidente se confronta mas também para se perceber que certas mudanças de atitude podem implicar grandes transformações, que vão muito para além da questão económica, por muito importante que esta seja.

## **2. Novos desafios**

### **2.1. Uma situação dilemática?**

Estas mudanças são melindrosas, porque podem significar a degradação da formação e do espírito universitários, na vertente cultural e humanística que enforma a nossa civilização, sobretudo por «uma deriva tecnológica» (Reimão, 2001, 22), que esquece os cidadãos. Como considera Patrício (2008, 70) «a tecnologia é, hoje, o cerne do poder temporal. Torna-se instrumento da actividade espiritual do homem, mas o seu efeito final é absorver, diluir e secar o espírito». Assim, a formação superficial de grandes massas que irão passar pelas universidades, a correr, na procura de uma especialização técnica qualquer, constitui, de facto, um perigo para a cultura que se formou ao longo de séculos.

Aparentemente estamos, pois, perante uma situação dilemática. Se mudamos muito as formas de trabalhar nas universidades, perder-se-á o espírito universitário e a sua cultura degradar-se-á; se o não fizermos, perdemos capacidade de intervenção social, cultural e económica. Vendo as coisas por outro lado: se reagimos às reformas, impedindo que as universidades se ponham ao serviço das massas e da vulgarização científica e tecnológica, aceitamos, a prazo, a decadência da Europa. Se aceitarmos este clima de fuga em frente, como muitos pensam, desqualificamos a cultura universitária e a investigação científica mais exigente, provocando também, a prazo, a decadência da Europa.

Muitas vezes, contudo, os dilemas só o são porque insistimos em passar pelo meio dos problemas. As coisas não se colocam necessariamente como foi apresentado e a conciliação parece possível. Se alterarmos, para melhor e de forma significativa, as pedagogias universitárias, isto é, os modos de ensinar, de fazer aprender e de avaliar, se integrarmos no processo, de forma correcta e adequada, factores motivacionais e de relação, se criarmos equipas e metas a alcançar, e se houver condições políticas e económicas para concretizar estas ideias, talvez consigamos ultrapassar muitas destas dificuldades.

Não se pense, por outro lado, que estas atitudes novas levam necessariamente à facilidade e a formas degradadas de ensinar e aprender. Pode acontecer, mas não é inevitável. A Universidade tem hoje a tarefa de aproximar as elites científicas dos produtores e dos utilizadores da ciência e da técnica. A tarefa é difícil, mas é indispensável renovar e enriquecer o tecido social, cultural e económico europeu, hoje em confronto com novas zonas emergentes de grande potencial. Parece possível uma conciliação entre um renovado espírito de iniciativa da Europa, impulsionado por um ensino universitário dinamizado por uma investigação inter e transdisciplinar, ao serviço de uma sociedade em mudança, e apoiado por ela, sem perda da força de uma cultura que nos estruturou ao longo de séculos, e, apesar de tudo, ainda estrutura.

## **2.2. Um ensino de elite e um de massas?**

É bom não esquecer as muitas antinomias que a educação produz (Quintana Cabanas, 2002) e entre elas a que se coloca entre o ensino de elites e ensino de massas. Há aqui uma forma de dialéctica que não podemos ignorar: se a investigação é de especialistas e o ensino rigoroso e profundo, só é acessível para um grupo reduzido; se chega à maioria e não pode, por isso, ser muito exigente, acaba por perder importância e eficácia.

Mas novamente estamos num dilema contornável, pelo menos em parte. Haverá sempre elites, e pobre do país que as não tiver. Mas não são inconciliáveis com uma massa populacional razoavelmente esclarecida, profissionalmente competente e socialmente atenta e participativa. Ora isto não se consegue sem um ensino universitário generalizado e de boa qualidade. E é essa generalização da qualidade assente nas boas práticas que servirá as massas e criará condições para elites mais vastas e qualificadas.

As nossas universidades tradicionalmente não formavam só elites. Ou melhor, eram elites sociais num país de grandes desníveis sócio-económicos, e acabavam por ser elites intelectuais, face às percentagens de analfabetismo e ao baixo nível médio da instrução geral. Salvo em grupos restritos, e que estavam longe de corresponder a toda a massa estudantil universitária, não eram elites científicas e culturais no rigoroso sentido da palavra.

Estes níveis do “produto” universitário só são antagónicos numa perspectiva de antinomia pura. Mas, como noutro lugar tentámos mostrar (Boavida, 2010), as antinomias só são insolúveis em termos abstractos, porque, no plano concreto, elas sempre acabam por se resolver em situações particulares mais ou menos equilibradas, ou com possibilidade de equilíbrio. De facto, entre os dois extremos, abstractos, concretizam-se inúmeras situações intermediárias, que são concretas, e que são modos de resolver, melhor ou pior, a situação de oposição que a antinomia representa. Sendo assim, cada indivíduo com formação universitária aproximar-se-á mais da elite ou mais da massa cultural e científica da sua formação em função do nível que ele próprio conseguir e vier a manifestar. Numa população heterogénea que vai frequentar uma universidade não há elites à partida; há alunos com mais ou menos capacidade, maior ou menor preparação de base, melhores ou piores condições de estudo e com mais ou menos qualidades de trabalho. Por tudo isto, não há elites à partida, mas sim à chegada, em função de todos estes factores.

Se houver portanto vontade política, inteligência e métodos adequados, o problema não parece insolúvel. E a questão coloca-se de igual modo para as formações humanísticas e as científicas. E embora haja aspectos importantes a considerar, como verbas e apoios à investigação, que, por exemplo, privilegiam certos sectores em detrimento de outros, depende também dos universitários e dos agentes culturais dar suficiente força à cultura e exigir ao poder político condições para a investigação, a

criação e a divulgação.<sup>5</sup> É indispensável que os produtos da investigação humanística, das ciências sociais e das ciências físicas e naturais tenham suficiente qualidade e equilíbrio, e só as universidades e institutos de investigação, por um lado, e a Tutela, pelo outro, têm condições para conseguir o equilíbrio desejável.

### **2.3. Uma evolução a considerar**

Deveremos notar ainda que a cultura que se foi constituindo, durante séculos, nunca foi uma realidade estática, nem apresentou sempre as configurações com que hoje nos aparece. Foi-se transformando, tanto nos conteúdos, ensinados e aprendidos, como nos métodos de investigação e de transmissão. A cultura europeia é, como se sabe, o resultado de uma infinidade de influências e de uma evolução contínua de séculos. As próprias instituições universitárias mais antigas sofreram, ao longo da vida, crises e processos de transformação curricular e metodológica mais profundos que os actuais.

Com efeito, as primeiras universidades foram evoluindo desde o século XII, tanto nos temas de estudo como nos métodos usados para investigar e ensinar, e tanto no grau de dependência em relação ao poder político, como na estrutura, nos objectivos de formação, no modelo de cidadão pretendido, etc. Mas sem nunca deixarem de influenciar, por um lado e de reflectir, por outro, o contexto social e cultural em que se inseriam. Devemos ter isto em consideração.

Muito maior transformação se deu nas universidades, por exemplo, com a era moderna e o novo espírito que originou. A nova mentalidade, ao orientar-se para a observação e investigação da Natureza, durante os séculos XVI e XVII e necessitando, para isso, de métodos novos, deu origem a uma transformação que exigiu mudanças de perspectiva, profundas rupturas, em suma, uma verdadeira alteração de paradigmas científicos.

Com a investigação voltada para a Natureza e os estudos centrados no homem, à medida que os métodos iam ganhando autonomia e capacidade para produzir resultados válidos, a organização e orientação foram-se transformando. Novas áreas de estudo e, sobretudo, de mentalidade e de metodologia de investigação estão na origem de uma nova concepção de ciência e, com ela, é o próprio conceito de

---

<sup>5</sup> Segundo Crespo (2008, 120), «entre os projectos aprovados em 2000 e 2001, pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, somente 25% pertenciam às áreas das Ciências Sociais e Humanas e, por vezes, desenvolvidas em actividades associadas».

Modernidade que ganha corpo. Novos métodos de investigar, ensinar e aprender determinaram uma nova concepção de ciência, que, por sua vez, proporcionou um desenvolvimento técnico que transformou o Mundo. As mudanças metodológicas foram determinantes para essa transformação.

Vendo noutra perspectiva, podemos dizer que a valorização da investigação empírica e o enorme progresso técnico, resultante da emergência de um novo espírito científico, foram produzindo profundas alterações metodológicas e ideológicas nas universidades, apesar das muitas disputas e controvérsias que iam causando. Analisadas à distância de vários séculos, tais disputas e confrontos tornam-se compreensíveis, do mesmo modo que as correntes ideológicas que as suportavam.

Foi de facto uma mudança de paradigma que resultou do novo modo de encarar a Natureza e de querer estudá-la, mas também da emergência do humanismo proporcionado pela recuperação e reelaboração das fontes da cultura clássica. Estes dois grandes contributos para a mentalidade dos tempos modernos significaram, porém, o fim da mentalidade medieval, na qual tinham nascido as universidades, obrigando-as a profundas transformações.

#### **2.4. Qual será a melhor solução?**

Aparentemente estamos hoje perante factos de menor amplitude, embora possam ter efeitos mais profundos do que se pensa. À primeira vista é sobretudo uma estratégia política na tentativa de fortalecer a Europa, num Mundo globalizado e com tendência a formar grandes blocos de estratégia económica. Ou seja, é um movimento muito mais do que político. Numa Europa com um passado de guerras contínuas demasiado pesado para a realidade geográfica e cultural que hoje representa, esta ideia é pois uma necessidade face à globalização actual e aos problemas que coloca.

O actual desafio parece portanto pequeno em relação a outros que se foram pondo à cultura europeia. Mas se o entendermos como um processo de renovar o ensino para obter melhor formação geral, dinamizar a qualificação humana em termos culturais e tecnológicos e aumentar a competitividade, a perspectiva muda de figura e teremos que o considerar de grandes consequências. A actual situação de competição global na investigação científica, na inovação, na tecnologia e na produtividade, por um lado, e a consciência de uma cultura europeia que, apesar de tudo, existe e é necessário valorizar, por outro, dão-nos ideia de um futuro para onde as actuais transformações apontam, ou deveriam apontar.

Sendo assim, talvez o nosso futuro dependa mais da boa solução destes problemas do que se julga. É certo que se tem vindo a acentuar a desvalorização da cultura humanística e isso é uma perda em grande medida irrecuperável. Mas é um afastamento que está em movimento desde há séculos, e a desvalorização resulta da imparável expansão e complexidade das tecnologias e das suas imensas implicações práticas e económicas. A desvalorização da cultura humanística é um processo paralelo, que resulta também dos défices gerais de formação, que implicam inconsciência sobre o muito que devemos à cultura clássica. Em última análise ambos resultam de uma mudança de paradigma intelectual que a Europa sofreu e está a sofrer. É uma denúncia que intelectuais como Savater (1997), Steiner (2003), Koninck (2003), Patrício (2008), Bloom (2008) e outros, têm vindo a fazer, e para o qual teremos que encontrar saída.

Por outro lado, a investigação universitária produziu um incalculável acervo cultural que resulta do incessante estudo desse legado de tradições, interpretações, reinterpretaciones e renovações das grandes correntes do pensamento, sem o que nem os indivíduos nem as sociedades sobrevivem. Costuma agora dizer-se que uma das forças da Europa, talvez o seu maior trunfo, está na cultura. Provavelmente sim, mas isso só aumenta a responsabilidade ao nível da formação a dar aos jovens e da qualidade com que a irão absorver e sentir. O crescimento sem cessar das tecnologias tem vindo a criar um desequilíbrio das “duas culturas” – a científica e a humanística – numa oposição prejudicial para ambas, já há cerca de cinquenta anos denunciada por Snow (1965), mas que se tem acentuado.

As sociedades não vivem só de tecnologia. As bases ideológicas, afectivas e éticas que estruturam indivíduos e grupos não podem ser desprezadas. A tecnologia tem hoje tendência a desenvolver uma ideia de auto-suficiência, mas é insustentável. Há uma mentalidade tecnológica que não percebe a função estruturante e dinamizadora da cultura, e que a continua a ver como dispensável e ornamental. Mas é ao contrário. Poderíamos viver sem tecnologia mas não sem cultura. Esta tem que deixar de ser vista como mero complemento porque, de facto, é muito mais do que isso. É nas culturas que assenta toda a estruturação pessoal e social e é através delas que se têm manifestado, desde há milénios, todas as idiosincrasias humanas e sociais na sua imensa riqueza e variedade. «A toda a extensão do organismo social a criação cultural acontece, porque o homem é um ser de sua natureza cultural e o próprio da sua vida é, por isso mesmo, criar cultura» (Patrício, 2008, 73). É claro que dispensar hoje o que as tecnologias nos proporcionam implicaria uma enorme regressão nas actuais formas de vida, mas esta continuaria, como noutras épocas. Pelo contrário,

não seria possível viver por muito tempo sem as estruturas e as funções culturais que estão, e sempre estiveram, ligadas aos factores psicossociais e psico-afectivos das pessoas e dos grupos.

Por outro lado, a componente económica da cultura só agora começa a ser devidamente avaliada, mas é mais importante do que habitualmente se julga, e tem ainda um grande campo de desenvolvimento potencial. Um estudo recente coordenado por Augusto Mateus estima que em Portugal, no período de 2000 a 2006, a riqueza gerada pelos agentes culturais foi de 2,8% do P.I.B.<sup>6</sup> A articulação entre a sua importância social e cultural e a sua possibilidade de criar riqueza poderá ser um factor determinante para a revalorização da investigação cultural e a procura, pelos jovens, dos seus produtos nas universidades.

Em qualquer dos casos, a responsabilidade da Universidade é grande. É a ela que compete perceber e valorizar estas dinâmicas e, pela investigação, qualificar os factores culturais em ordem à evolução pessoal e social. Mas a consciência deste facto passa por uma cultura viva, e esta degrada-se e enfraquece sem uma aprendizagem e um ensino de qualidade. Só a formação nos dá a dimensão da sua necessidade individual e social. E nos mostra como é determinante para um progresso qualificado e efectivo. A manutenção da investigação nas universidades passa pois também pela consciência da importância social e económica da cultura, a qual exige uma formação dos alunos que, deste modo, se tornam agentes culturais qualificados.

Mas compete à Universidade responder às necessidades da economia e da dinâmica social? E deve ser posta ao serviço destas sem mais considerações? Em princípio não. Ai da ciência quando for posta pura e simplesmente ao serviço dos interesses económicos ou políticos. Mas teremos que matizar a resposta se considerarmos os múltiplos factores de interdependência com a sociedade. E se analisarmos, a traços largos, a evolução das universidades desde o seu aparecimento, encontramos paralelismo entre as transformações no conceito de conhecimento, ciência e prática da investigação com a evolução social, cultural e económica das sociedades em que se enquadram.

O estudo académico é visto, por vezes, como afastado da realidade social e amante de hipóteses teóricas. Trata-se de uma ideia errada. É certo que a investigação universitária estuda alguns domínios que, para o cidadão comum, poderão parecer sem interesse prático. Mas a distância entre a aplicação e a não aplicação de uma investigação é quase sempre curta. Teremos pois que o considerar num âmbito inter e

---

<sup>6</sup> Vide suplemento Economia, do Expresso de 20 de Fevereiro de 2010.

transdisciplinar, e ter em conta que mesmo os domínios mais abstractos das ciências ou da filosofia sempre tiveram um efeito estruturante e dinamizador de implicações práticas, directas e indirectas.

Posto assim o problema, pensamos que a melhor maneira de fugir à antinomia entre uma Universidade refugiada na investigação pura e nos problemas abstractos, ou preocupada em exclusivo com a aplicação prática da sua investigação, passa pela forma como os alunos são introduzidos nas matérias, pelo modo como deverão lidar com elas, pelo espírito de investigação que desenvolverem e pelos quadros culturais que formarem. As culturas querem-se vivas e produtivas, e só assim são úteis e cumprem os seus objectivos. E isto passa pelo reconhecimento da influência da cultura e da ciência na sociedade e no trabalho e, por sua vez, assenta, em parte, na qualidade da formação de alunos e de professores.

## **2.5. A Universidade como corpo flexível**

Face aos desafios que se estão a colocar às universidades, teremos que os pensar em função das necessidades de adaptação a novas realidades sociais resultantes da globalização e das sociedades emergentes. As universidades são hoje chamadas a responder a necessidades para as quais os modos tradicionais de ensinar e de aprender estão a revelar-se insuficientes.<sup>7</sup>

Mas as universidades sempre foram traduzindo o estado da cultura onde nasceram e se desenvolveram, e, por outro lado, sempre tentaram responder às necessidades sociais e culturais. De facto, as universidades, com mais ou menos sentido das forças em que se inseriam, e que reflectiam, sempre procuraram estar em sintonia com as sociedades, ou a isso foram obrigadas.

Não esquecer que as universidades apareceram no século XII e XIII, na Europa, a partir das escolas dos mosteiros e das catedrais, é certo, mas pela necessidade de divulgação do saber na sociedade, isto é, pela falta que o saber estava a fazer, criando para isso corporações de professores e alunos. E o facto de reis e papas as terem incentivado e protegido, concedendo-lhes suporte económico e jurídico, mostra

---

<sup>7</sup> Como se diz no Projecto *Tuning*, citado nos “Descritores Dublin” «... os requisitos de uma sociedade em constante processo de mudança são tais, que os estudantes, qualquer que seja a sua idade, necessitarão de desenvolver capacidades genéricas juntamente com os conhecimentos mais especializados. Necessitam igualmente de desenvolver capacidades pessoais que lhes permitam seguir aprendendo ao longo das vidas e utilizar os conhecimentos que possuem e que aprenderam, de formas tão diversas que hoje em dia apenas podemos vagamente intuir».

como eram vistas como factor de organização e estruturação da sociedade. Os temas estudados eram os que preocupavam os homens cultos de então, os conhecimentos, eram os disponíveis e os métodos, os que se conheciam.

Depois, a lenta substituição do espírito medieval pelo moderno vai-se fazendo através dos novos métodos de investigar – tentados, experimentados e progressivamente utilizados – até chegarmos à ciência moderna. Os novos conhecimentos sobre a Natureza e sobre o espaço celeste resultam de meios inovadores de observação da natureza e dos corpos celestes. E também da concepção da indução amplificante aplicada à investigação científica, que teve que romper com o conceito rígido de verdade e validade usados até então, como era a lógica formal, basicamente silogística. Estas condições vão proporcionando uma nova metodologia científica acabando por alterar paradigmas de compreensão e de interpretação, de que a sociedade contemporânea com todas as suas possibilidades tecnológicas e científicas é o resultado.

Estas enormes mudanças não se fizeram sem a Universidade, apesar de todas as polémicas que nela provocaram. Mas é bom lembrar que as transformações metodológicas foram lentas e difíceis, com resultados muitas vezes contraditórios, sendo necessário ir contra convicções arraigadas e apoiadas em fundamentos considerados de toda a credibilidade. Daqui a querela entre os métodos clássicos (e respectivos conteúdos) e os métodos modernos e as novas áreas. E a oposição entre um trabalho analítico, interpretativo e dedutivo, e outro com base na observação e nos esboços da investigação experimental. Um, tentando apoiar-se em textos fiáveis e na sua interpretação; outro, procurando a objectividade das observações e raciocinando indutivamente.

São dois modelos de saber separados por séculos, mas formando uma continuidade que se foi transformando pela introdução das novas metodologias de estudo e ensino. Reconhecendo embora que houve sobreposição de temas e métodos em muitas situações e durante largos períodos, que o avanço do moderno se fez em função do lugar e do domínio de estudo, e que a valorização dos novos métodos se foi alcançando pela sua fiabilidade crescente e à medida que os ganhos de inovação se foram tornando evidentes. Na mesma época, os estudos superiores produziam uma súpula do conhecimento medieval na sua forma mais acabada, nos finais do século XVI, com os “Conimbricenses”, (Ferrater Mora, 1965, Andrade, 1982; Gomes, 2004, Gomes, 2005), enquanto já se inovava na investigação e no ensino mediante a entrada, do novo espírito, em novos cursos, investigações e cultores. Para compreender o que estava em causa veja-se a problemática científica e metodológica que atravessa toda a vida científica e filosófica de Descartes, por exemplo (Gaukroger, 2002).

Sendo assim era inevitável que a Universidade viesse a cultivar o novo espírito científico. Basta recordar os numerosos cursos que houve nas Universidades de Coimbra e de Évora, e nos Colégios das Artes, em Coimbra, e de Santo Antão, em Lisboa, criando e divulgando os novos métodos (Martins, 1999; Martins e Fiolhais, 2006; Formosinho, 2006). O que representou, na altura, uma mudança de paradigma, e sabe-se como isso é difícil de aceitar, ainda hoje (Khun, 1972, Formosinho, 1988, 2001).

Mas o que é importante é que tal mudança resultou sobretudo da utilização de novos métodos de investigar e de construir o conhecimento. A forma de os obter, estruturar e hierarquizar, na Idade Média, corresponde ao modo de lhe aceder, a uma concepção estruturalmente convergente, em relação com uma ideia de criação e em consonância com a concepção finalística que se tinha da vida humana e da Natureza. As novas formas que proporcionaram a Modernidade pressupõem uma perspectiva divergente, e uma dinâmica de transformação e de reconceptualização contínua (Pereira, 1990). Ou seja, os métodos possibilitam uma ciência inovadora, e esta exige novas metodologias, dependendo uma da outra, mas acompanhando uma nova realidade económica, cultural e social em gestação.

## **2.6. Alguns exemplos**

Se analisarmos a luta ideológica, pedagógica e legislativa durante os séculos XVIII e XIX em Portugal, por exemplo, (Andrade, 1982; Machado, 2000; Ferreira, 2000, Leonardo, *et al.* 2009), onde pontuam nomes como Luís António Verney, António Ribeiro Sanches, e mais tarde Silvestre Pinheiro Ferreira, Adolfo Coelho, Magalhães Lima e outros, veremos como nela perpassa a querela entre os antigos e os modernos. Ou o confronto entre os que valorizam a formação clássica e humanística – a latinidade, a filosofia aristotélica, os autores antigos; e os que querem a observação da natureza, a experimentação laboratorial e os conteúdos científicos modernos.

E é esclarecedor verificar a grande efervescência legislativa que foi acompanhando a questão pedagógica, em Portugal e por todo o lado, entre a ciência moderna e a cultura clássica, e as sucessivas alterações curriculares que os textos legislativos reflectem. E nota-se como estas lutas educativas são paralelas às ideológicas e políticas, e tendo como pano de fundo a emergência social e económica da burguesia e a crescente urbanização da sociedade.

Mas a análise da evolução das práticas pedagógicas durante os séculos XIX e XX é também esclarecedora. O grande desenvolvimento industrial em alguns países da

Europa e na América do Norte, em simultâneo com a constituição de novos domínios científicos, levou a profundas mudanças nas concepções e nas práticas educativas.

Nos finais no século XIX começam a aparecer, na Europa e na América (Desmolins, 1909) – e também em Portugal (Candeias *et al.*, 1995; Figueira, 2004) – escolas muito inovadoras. Com novidades que iam da concepção arquitectónica e localização, ao regime de internato; dos conteúdos ensinados, à disciplina e responsabilização dos alunos; dos conceitos de uma formação integral, às ideias de uma educação para a transformação social, de uma educação estética a uma educação técnica, etc. (Claparède, 1973; Lourenço-Filho, 1963; Planchard, 1982). E mais radical ainda, uma inversão na posição e na função dos agentes educativos e do lugar educacional (Boavida, 1982; Boavida e Barreira, 1986). Isto é, a teoria e a prática educativas começaram a romper os hábitos dominantes. E porquê?

Porque a revolução industrial e económica do século XIX, suportada por uma evolução científica inédita, obrigou a grandes mudanças na escola e nos métodos, em virtude da necessidade de novos objectivos. As competências agora necessárias eram outras. Uma vez que a sociedade estava a pedir à escola outra formação, a Educação Nova, apoiada na psicologia, biologia, endocrinologia, fisiologia, etc., concebeu e pôs em prática uma autêntica «revolução copernicana». À medida que a sociedade vai precisando de outro tipo de cidadão e de novas formações básicas dá à escola sinais dessa necessidade. Ou é a escola que reconhece essas carências e se torna consciente do dever de as fornecer. Ou estas forças agem num processo interactivo que passa pelos contributos científicos, a análise das necessidades sociais, a economia e a investigação educacional.

## **2.7. Linhas de interpretação**

Poderemos assim falar em três linhas de interpretação. Uma, alargada e abarcando a evolução das universidades, desde a sua fundação, segundo o espírito medieval, e dentro das suas necessidades e limitações. Linha que acompanha depois o longo e difícil processo de emergência do espírito novo, resultado de uma outra metodologia de estudo e pela necessidade de se adaptar a novas áreas, e estas desenvolvendo-se para responder às necessidades entretanto criadas. E isto num caminho de avanços e recuos que vem dar à ciência e à tecnologia modernas, muito longe portanto do modelo primitivo.

Outra linha, mais recente, analisa a evolução das novas concepções e práticas pedagógicas articulando-as com a evolução económica, social e científica dos dois

últimos séculos e verifica que as mudanças escolares acompanham as mudanças sociais. Embora referidas a períodos distintos e com características e ritmos diferentes, é evidente que se foram verificando convergências de factores ideológicos e metodológicos em função da própria evolução social.

Estas duas ordens de análise levam-nos a uma terceira, que mostra que a Universidade está a ser submetida, agora, a um processo idêntico ao dos ensinos básico e secundário no século passado. Ou seja, a instituição universitária sofreu uma evolução mais retardada. Mas haverá algumas razões para este desfasamento. Cultivando um saber mais específico e aprofundado, com alunos adultos que constituíram, durante séculos, um grupo social seleccionado, pôde conservar uma grande despreocupação pedagógica, utilizando quase exclusivamente metodologias expositivas e avaliações frequentemente aleatórias, segundo «o modelo napoleónico-latino»<sup>8</sup>.

Além disso, para boa parte dos estudantes da Universidade havia uma desadequação entre os estudos feitos e os futuros cargos a ocupar na sociedade. Não tanto no sentido actual de as tarefas estarem frequentemente abaixo da preparação adquirida, mas na medida em que o estudo feito era pouco relevante para o cargo a ocupar. Importante era o grau. E mesmo este foi, em certas sociedades, mais um modo de marcar a diferenciação social, a licença e justificação para certos cargos, do que preparação académica específica e socialmente indispensável. A análise da nossa literatura do século XIX, tal como a russa, e outras, mostra como um curso dará para um “lugar” na Administração Pública, mas com funções inúteis e sem relevância económica. Nas sociedades pré-industriais a função da formação universitária é sobretudo uma forma de qualificar ou garantir socialmente e não formar tecnicamente.

## **2.8. Mudanças em curso**

Mas são estas condições que estão em mudança em virtude de uma nova ordem económica e geoestratégica. Temos assistido a um enorme desenvolvimento técnico e a uma multiplicação dos seus campos de aplicação. Tem vindo também a crescer a dependência da investigação universitária relativamente à indústria, fazendo-se sentir cada vez mais a necessidade das componentes práticas e experimentais nos

---

<sup>8</sup> Modelo que, segundo Veiga Simão (2001, 105), herdou «o centralismo estatal e a falta de preocupação com o elevado insucesso escolar, tido não só como normal mas, também, como “não responsabilizante” para as instituições. Para sossegar as consciências, a responsabilidade do insucesso é exclusivamente colocada na articulação entre níveis de ensino, como no caso do acesso universitário».

métodos de ensinar e de aprender. Ora isto torna muito mais premente a ligação entre a preparação nas universidades e as exigências sociais e económicas.

A recente preocupação das universidades pela questão pedagógica torna-se, a esta luz, compreensível. Assim, a necessidade de pôr os alunos a participar mais na sua preparação, a diversificar as formas de a obter, a adquirir competências de investigação e hábitos de trabalho autónomo e em equipa, do mesmo modo que a recorrência ao tutor e ao mentor como forma de integração e criação de hábitos (Veiga Simão *et al.* 2008; Baudrit, 2009; Frison & Veiga Simão, 2009; Mundina, 2009) tornou-se uma necessidade. E isto face à nova situação em que a competitividade é global, as competências se diversificam e a autonomia de pensamento, a criatividade e a capacidade de decisão se tornaram valores preciosos, embora pouco cultivados (Bahia, 2008, Câmara, 2009). E tudo isto enquanto o número de alunos aumenta constantemente.

Porque, qual tem sido a pedagogia das universidades? Mesmo considerando as muitas excepções, houve tradicionalmente uma sintonia entre o método expositivo do professor, com a assimilação relutante e a reprodução mais ou menos mecânica do aluno. Pode acrescentar-se uma assistência débil ou desatenta às aulas, uma desarticulação entre preparação teórica e prática, e ainda formas de avaliação poucas e por vezes desadequadas, formando o conjunto uma realidade científica e pedagógica desastrosa e tendo como resultado uma formação pouco eficaz.<sup>9</sup>

Certamente que havia boas universidades e em todos os domínios muitos alunos bem formados, mas eles chegavam para as necessidades de uma Europa sem concorrência externa. A maioria ficava por empregos sem grande interferência na dinâmica social e económica, para não falar nos que abandonavam a Universidade a meio, em pura perda pessoal e nacional.

Mas a Europa deixou de ser o centro do mundo, e em virtude da nova situação não estamos em condições de continuar a suportar esta ineficácia universitária. O facto de não haver concorrência científica nem tecnológica e de as populações andarem

---

<sup>9</sup> Santos (2008, 21-22) vai mais longe e faz uma crítica contundente referindo o «facto de as universidades se terem isolado socialmente pelo modo como contemporizaram com a mediocridade e a falta de produtividade de muitos docentes; pela insensibilidade e arrogância que revelaram na defesa de privilégios e de interesses corporativos socialmente injustos, pela ineficácia por vezes aberrante no uso dos meios disponíveis tornando-se presa fácil de burocracias rígidas, insensatas e incompreensíveis; pela falta de democracia interna e a sujeição a interesses e projectos partidários que, apesar de minoritários no seio da comunidade universitária, se impuseram pela força organizativa que souberam mobilizar; e, finalmente, pela apatia, o cinismo e o individualismo com que muitos docentes passaram ao lado desta realidade como se ela e a instituição que as vivia não lhes dissessem respeito».

arredadas da formação universitária criou, durante séculos, uma muralha protectora a uma classe, por um lado, e a uma parte do Mundo, por outro, que chegaram ao fim. Esta enorme vantagem, criando contudo incalculáveis situações de injustiça e de exploração, não obrigou as universidades a preocuparem-se com a actualização científica nem com os métodos mais adequados à eficácia, isto é, capazes de proporcionar formação exigente e generalizada. Mas é óbvio que o ensino superior terá que passar a formar para essa realidade nova.

Em suma, tem-se verificado uma relação pedagógica e um modo de ensinar e de aprender muito deficientes, uma formação irregular e superficial, inadequada para as necessidades teóricas e práticas dos futuros profissionais a actuar numa sociedade aberta e muito competitiva, e um investimento político que não permite grandes realizações.

### **3. Considerações finais**

Face a esta nova situação que se generaliza em todos os domínios, o número dos alunos bem preparados terá de crescer. Mas isso só é possível com uma boa formação científica. E esta obter-se-á à base de investigação e de trabalho autónomo, pessoal e em equipas, dinamizado e motivado, sem esquecer obviamente a necessidade de muito estudo individual. Há muitas componentes novas de natureza pedagógica que têm que se introduzir no processo, porque há novas competências, agora determinantes, que só por esse meio se alcançam. Como considera Silva (2008, 38) «a pedagogia na Universidade terá de criar e não coarctar a capacidade de procura da inovação e da adaptação ao novo, ajudando a construir uma consciência integral, crítica e actuante, sobre o desconhecido e o diferente.<sup>10</sup>

Como já se disse, estas competências pedagógicas não implicam formas degradadas ou facilitadoras. Pelo contrário, o grau de exigência e de rigor é perfeitamente determinável e controlável “pedagogicamente”. Isto é, cientificamente, no sentido de que o pedagógico adequado produz o científico rigoroso, basta que as coisas sejam pensadas e feitas como deve ser. A estes níveis, só não seremos rigorosos se não quisermos ou não tivermos competências específicas para isso.

---

<sup>10</sup> Diz Teresa Ambrósio (2001, 94): «...entendo por formação universitária, enquanto desenvolvimento do sujeito/aluno, o desenvolvimento intelectual, cultural, científico e pessoal, alcançado através da aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, de capacidades de problematização ou resolução de problemas, de capacidade de reflexão analítica e de crítica, de capacidade de gestão e de criação de conhecimentos e saberes, de mobilização de competências».

Acontece que muitas vezes se confunde propositadamente pedagógico com político; camuflamos o político sob o pedagógico sempre que facilitamos nas avaliações ou usamos estratégias para “melhorar” resultados. Em termos pedagógicos, “melhorar resultados” é fazer com que uma maior percentagem de alunos obtenha as competências e os conhecimentos de facto necessários e verificá-lo com objectividade. E aqui entram as estratégias e os métodos pedagógicos adequados, embora a este nível os resultados possam ficar aquém do desejado, pelas muitas circunstâncias pessoais e sociais que interferem no processo e por todas as variáveis que não se conseguem controlar.<sup>11</sup> Mas isso é por factores idênticos, por exemplo, aos do médico que, tendo feito os diagnósticos e as terapias correctas, não obteve sucesso em virtude da existência de debilidades ou problemas de outra origem que ele não pôde superar.

É de referir, por outro lado, que quando se fala de “pedagógico” temos que o entender numa perspectiva alargada. Como se sabe, cada escola é um sistema onde todos os elementos têm influência, positiva ou negativa sobre os resultados. São conhecidos os factores que interferem numa “ecologia de escola”, na designação de Rutter (1979, cf. Fonseca *et al.*, 1995), e que têm que ver com o ambiente humano e físico, os equilíbrios internos, as relações humanas, (Albuquerque, 2008) o estilo organizacional da escola e a qualidade de directores, professores e funcionários, etc. É hoje evidente que a estrutura da organização, a funcionalidade dos serviços, a qualidade dos espaços e dos equipamentos de investigação ou de estudo, as condições de trabalho, a ausência de burocracias inibidoras e frustrantes, os conflitos internos, explícitos ou implícitos, a qualidade e frequência das mediações (Almeida, 2009; Ferreira, 2009) são factores de grande importância na medida em que actuam pela positiva ou pela negativa.

Como diz Câmara (2009, 40) «a universidade portuguesa tem de mudar profundamente o seu ensino, investigação, gestão». Como se poderá fazer investigação se o ensino a não prevê nem valoriza? E como ensinar competências que não são treinadas? E como gastar o melhor das forças no trabalho activo se o passamos em reuniões e no preenchimento de formulários? E como concorrer a financiamentos para investigação se a burocracia parece feita para eliminar candidatos à partida?

---

<sup>11</sup> «Não esqueçamos que a Universidade tem e teve sempre funções de reflexão crítica, cultural e ética sobre a sociedade. Daí que lhe é reconhecida Autonomia. Por isso, o conhecimento pedagógico e as competências formativas deverão não ser concebidas como saberes e técnicas de ensino, de transmissão de conhecimentos, mas como algo que qualifica o exercício global das funções dos professores e o que deles decorre na formação universitária, dos jovens em primeiro lugar – porque são os jovens adultos que nós temos em maior quantidade nas nossas escolas – mas também daqueles que hoje nomeamos de novos públicos, sobretudo os adultos que recorrem à Universidade» (Ambrósio, 2001, 96).

É esta profunda transformação que tem que se fazer, o que implica mudança de atitude em professores, alunos, funcionários e, obviamente, nas entidades da Tutela.

É necessário, portanto, valorizar certos métodos e atitudes, numa perspectiva pedagogicamente alargada e dinâmica. Entendendo por isto que todas as nossas atitudes são educativas ou deseducativas; de nós para com os outros e dos outros para conosco; e de nós para com as instituições e destas para com as pessoas que nela trabalham; e desde o cimo da escala até ao fundo.

É bom não esquecer que foi a utilização de novos métodos que produziu as grandes mudanças científicas e sociais que transformaram o mundo e nos proporcionaram a entrada na Modernidade. O que se pede agora às universidades é que ponham em prática a renovação pedagógica que começou no século XX e que tantas possibilidades tem, desde que bem interiorizada pelos agentes educativos e aplicada correctamente. O principal está concebido e experimentado, só necessita de competência e de vontade.

É certo que uma transformação destas tem muitos perigos, e muitos dirão que o Secundário, no seu pior, está já instalado nas universidades e que o Processo de Bolonha não fez mais que acelerar a situação, etc. E que, portanto, a Universidade, tal como a conhecemos, está em extinção e o que vier não passará de um sucedâneo. Há efectivamente perigos, mas é evidente que está a ser necessário um salto qualitativo. E que se o não conseguirmos, ou contornarmos os problemas em vez de os enfrentar, ficaremos pior do que estamos.

Mas os problemas estão aí: como conciliar a massificação do ensino universitário com as exigências de aprofundamento e de especialização crescentes? Como investigar a alto nível transmitindo os conhecimentos à população universitária, sem grandes perdas de natureza científica e cultural? Como pôr a investigação e o ensino universitários ao serviço de uma qualificação de populações alargadas, que merecem e de que precisamos como nunca antes?

Aquilo que a princípio parecia um dilema pode não o ser. Certamente que nem em todas as universidades isto se conseguirá, e que haverá níveis diferentes de formação e de resultados. Mas quase tudo depende desta transformação qualitativa na formação e na avaliação dos alunos e das instituições universitárias, de que se tem vindo a falar.

O grande desafio é juntar à formação científica, que os melhores sempre cultivaram, uma preparação pedagógica séria e fundamentada, por parte dos professores. Isto exige técnicas adequadas, didácticas, gerais e específicas, imaginação e variedade de

acessos, vias e formas variadas de problematização, procura de soluções originais, como as que, por exemplo, propõem Veiga Simão (2001, 106-107), Pinto, (2008, 44-46), Câmara, (2009, 48-61)<sup>12</sup>. Mas também, sempre, necessariamente, formas de avaliação exigentes e adequadas ao que se pretende.

Fala-se muito na questão política e na necessidade de obter números favoráveis a uma imagem nacional e às comparações com os outros países, etc. Talvez, mas esse é o pior caminho, e as provas PISA aí estão para o demonstrar. A arte de ensinar, de formar e de fazer aprender não é de hoje, mas tem actualmente muito mais recursos ao seu dispor e muito mais implicações. Se a puserem ao serviço de políticas de vistas curtas, a culpa é política. Mas ela tem condições para resolver os problemas que acima se apontaram em forma de dilema. E o não querer encarar as questões por este lado, por parte de professores e alunos, fugindo aos verdadeiros problemas e às soluções disponíveis, já não é política. Há mudanças de atitude indispensáveis tanto para os alunos como para os professores. Mas é também verdade que estas novas modalidades exigem mais meios, humanos e outros, e não se vê o poder político sensibilizado para isso. É indispensável modificar muita coisa. Se o não fizermos a tempo o tempo se encarregará, já fora de tempo, de mostrar o erro cometido.

## Referências bibliográficas

- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 7, pp. 19-28.
- Almeida, H. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In Veiga Simão, A. M.; Caetano, A. P.; Freire, I. *Tutoria e mediação em educação*. Lisboa: Educa, pp. 115-128.
- Ambrósio, T. (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/ investigadores universitários. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Colibri, pp. 93-100.
- Andrade, B. (1982). *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*. Lisboa: Imprensa nacional - Casa da Moeda.

---

<sup>12</sup> Stevens-Long e Barner, 2003, (segundo Marchand, 2008, 15) «propõem que os docentes universitários: (1) estimulem mais a aprendizagem auto-dirigida (*self-directed*) do que geralmente fazem (i.e., que estimulem os estudantes a assumir maior responsabilidade na organização do seu currículo escolar; que encorajem os estudantes a identificar projectos inovadores e a trabalhar com problemas deficientemente estruturados), (2) tentem trazer os estudantes para o centro da comunidade de aprendizagem, o mais rapidamente possível; (3) reconheçam as implicações emocionais (nomeadamente a ansiedade e as alterações na auto-estima) que acompanham este processo e, sempre que possível, analisem estes sentimentos com os estudantes, e (4) encorajem os estudantes a pensar de forma mais reflexiva, mais dialéctica e mais dialógica».

- Bahia, S. (2008). Criatividade e universidade entrecruzam-se? *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 7, pp. 51-62.
- Baudrit, A. (2009). A tutoria em diferentes domínios. In Veiga Simão, M.; Caetano, A. P.; Freire, I. *Tutoria e mediação em educação*. Lisboa: Educa, pp. 11-22.
- Bloom, H. (2008). *Onde está a sabedoria?* Lisboa: Antropos /Relógio d'Água.
- Boavida, J. (1982). Métodos pedagógicos "tradicionais": esboço de uma reformulação crítica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, pp. 205-226.
- Boavida, J.; Barreira, C. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, pp. 337-344.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia - do ser e do ensinar*. Coimbra: I.N.I.C.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação - Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica - sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. (2010). A angústia da modernidade docente face aos fantasmas do passado. In Simões, M. R. & Damião, M. H. *Aprendizagens escolares e funções cognitivas*. Coimbra: Almedina (no prelo).
- Cachapuz, A. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Colibri, pp. 55-61.
- Câmara, A. (2009). *O futuro inventa-se - a formação de cidadãos criativos e empreendedores e o papel da nova universidade*. Lisboa: Objectiva.
- Candeias, A; Nóvoa, A; Figueira, M. H. (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: EDUCA.
- Claparède, E. (1973). *L'Education fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Crespo, V. (2008). Aspectos da acreditação do Ensino Superior. In C. Reimão (coord.). *Pedagogia universitária - práticas e processos em tempo de mudança*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora, pp. 113-121.
- Desmolins, E. (1909). *L'éducation Nouvelle - L'École des Roches*. Paris: Librairie de Paris.
- Direcção - Geral do Ensino Superior. *Descritores Dublin*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, <http://www.dges.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo de Bolonha>.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de filosofia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ferreira, M. A. (2000). *Filosofia e ensino da Filosofia no limiar da década de 40 do século XIX. O caso exemplar de Domingos Pinto Ribeiro*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (edição policopiada).
- Ferreira, E. (2009). (D)Enunciar as autonomias na governação da escola pública portuguesa como contributo compreensivo da Mediação Organizacional. In Veiga Simão, A. M.; Caetano, A. P.; Freire, I. *Tutoria e mediação em educação*. Lisboa: Educa, pp. 171-181.
- Figueira, M. H. (2004). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fonseca, A. C.; Rebelo, J. A.; Simões, A.; Ferreira, J. A. (1995). A prevenção da delinquência juvenil: intervenções baseadas na escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 3, pp. 135-164.

- Formosinho, S. (1988). *Nos bastidores da ciência - resistência dos cientistas à inovação científica*. Lisboa: Gradiva.
- Formosinho, S. (2001). O dogmatismo no âmbito das ciências experimentais. *Communio - Revista Internacional Católica*, XVIII, 6, pp. 555-567.
- Formosinho, S. (2006). O início da Química e a sua recepção em Portugal. In Paulo Gama Mota, (coordenador). *Museu da Ciência - Luz e Matéria*. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 116-131.
- Frison, L. M.; Veiga Simão, M. (2009). Acção tutorial em contexto de trabalho e auto-regulação da aprendizagem. In Veiga Simão, A. M.; Caetano, A. P.; Freire, I. *Tutoria e mediação em educação*. Lisboa: Educa, pp. 23-48.
- Gomes, P. (2004). *Dicionário de Filosofia Portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gomes, P. (2005). *Os conimbricenses*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Gaukroger, S. (2002). *Descartes, uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Leonardo, A.; Martins, D.; Fiolhais, C. (2009). O Instituto de Coimbra e o Ensino Secundário em Portugal de 1836 a 1910. O caso das Ciências Físico-Químicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 2, pp. 239-260.
- Khun, Th. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Koninck, Th. (2003). *A nova ignorância e o problema da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Lourenço-Filho, M. B. (1963). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Machado, F. (2000). *Rousseau em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Marchand, H. (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior - implicações pedagógicas. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 7, pp. 1-10.
- Martins, D. R. (1999). O ensino das ciências físico-matemáticas nos séculos XVIII e XIX. *Boletim da História e Filosofia da Ciência e da Técnica*, 3, 1, pp. 15-23.
- Martins, D. R. & Fiolhais, C. (2006). As ciências exactas e naturais em Coimbra. In Paulo Gama Mota, (coordenador). *Museu da Ciência - Luz e matéria*. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 70-115.
- Mundina, J., B. (2009). Proyetos y programas de tutoría de educación superior. Enfoque personalizado de la tutoría. In Veiga Simão, M. ; Caetano, A. P.; Freire, I. *Tutoria e mediação em educação*. Lisboa: Educa, pp. 49-66.
- Nóvoa, A. (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Patrício, M. F. (2008). A missão da universidade. In C. Reimão (coord.). *Pedagogia universitária - práticas e processos em tempo de mudança*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora, pp. 69-83.
- Pereira, M. B. (1990). *Modernidade e tempo - para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Minerva.
- Pinto, R. L. (2008). As exigências de Bolonha e a avaliação contínua: a experiência das Universidades Lusíada. In C. Reimão (coord.). *Pedagogia universitária - práticas e processos em tempo de mudança*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora, pp. 43-48.
- Planchard, E. (1982). *A Pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Quintana Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação - concepção antinómica da educação*. Porto: Asa.
- Reimão, C. (2001). Apresentação do colóquio. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Colibri, pp. 19-25.

- Sanches, A., R. (1763/1959). *Métodos para aprender a estudar a medicina*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Santos, B. S. & Almeida Filho, N. (2008). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina/CES.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa. Edições Presença.
- Silva, A. J. (2008). Uma pedagogia para a responsabilidade e para o sucesso – sua ponderação num sistema de avaliação do Ensino Superior. In C. Reimão (coord.). *Pedagogia universitária – práticas e processos em tempo de mudança*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora, pp. 37-41.
- Snow. P. C. (1965). *As duas culturas*. Lisboa: Europa-America.
- Steiner, G. (2003/2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Veiga Simão, J. (2001). À procura da qualidade e da excelência no ensino superior. In C. Reimão (org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Colibri, pp. 105-109.
- Veiga Simão, A. M.; Flores, M. A.; Fernandes, S.; Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 7, pp. 75-88.
- Verney, L. A. (1746/s.d.). *Verdadeiro método de estudar*. Porto: Editorial Domingos Barreira.

### **Abstract**

The aim of this paper is to focus on the difficult conciliation that universities will have to do between investigation and teaching, in serious social conditions and in a new world order, where they belong. It recognizes the difficulty in changing mentalities and attitudes but it projects in the pedagogical qualification, in general terms, as the only way to go ahead. It also recognizes, as a sign of hope, that thru its long history, university teaching, has always been able to respond to social and cultural changes that where on its way.

### **Résumé**

Cet article attire l'attention sur la difficile conciliation, dont les universités auront l'affaire, entre l'investigation et l'enseignement, dans des conditions sociales inédites et dans le nouvel ordre mondial où elles se trouvent. On y reconnaît la difficulté à changer les mentalités et les attitudes mais on voit dans la qualification pédagogique, au sens la plus étendu, le seul chemin possible. On y reconnaît aussi, tel un signe d'espérance, qu'au long de son histoire l'enseignement universitaire a bien su répondre aux changements sociaux et culturels qui lui ont été présentés.