
CURRÍCULO E RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE: QUE RELAÇÃO?

J. Bravo Nico
Universidade de Évora

Começando...

São bastante diversificadas as possíveis formas de organização e desenvolvimento curricular, no âmbito do ensino superior universitário. De facto, desde o currículo tradicional, passando pelas propostas curriculares centradas em problemas, no aluno, nos valores, na carreira profissional, na interdisciplinaridade, na multidisciplinaridade, entre muitas outras alternativas (TRALDI, 1987: 375), a realidade curricular pode apresentar, em alguns contextos, variadas alternativas.

No entanto, e antes de iniciarmos a reflexão que pretendemos partilhar, queremos precisar, imediatamente, o âmbito da nossa discussão. As questões que iremos analisar e colocar não se reportam a todas as possíveis dimensões daquilo que se pode entender como currículo universitário. De facto, não iremos abordar as dimensões que se prendem com os aspectos formais relacionados com a existência de determinadas ofertas curriculares, no âmbito do ensino superior universitário. Também não iremos preocupar-nos com os aspectos organizacionais e administrativos subjacentes à realidade que pretendemos estudar.

O currículo universitário, que nos importa analisar, é o que resulta das experiências vividas pelos alunos, durante o seu primeiro ano de ensino superior universitário. Não nos interessa tanto o chamado currículo formal (RIBEIRO, 1995:18) mas sim aquilo a que chamamos **currículo vivido**, ou seja, as vivências proporcionadas por uma determinada trajectória académica, num determinado contexto educativo e num determinado período da vida do indivíduo.

São duas as balizas desta nossa comunicação. Geograficamente, o âmbito das nossas reflexões circunscreve-se ao contexto em que exercemos a nossa actividade profissional: a Universidade de Évora. Curricularmente, localizamo-nos unicamente em torno das características do aluno universitário e no respectivo processo de adaptação ao contexto universitário.

Continuando...

Ao entrar para a Universidade, o aluno inicia uma nova dimensão da sua vida. De forma muitas vezes repentina, a sua realidade muda completamente. Uma nova e desconhecida instituição, novos professores, novos colegas, novos processos de ensino e de aprendizagem, novas exigências, novas responsabilidades, novas rotinas, um novo meio periescolar, os rituais de iniciação e, muitas vezes, longe da família, dos amigos de sempre. Algumas vezes, num curso que não era o da sua principal preferência. São todos estes factores que irão, eventualmente, contribuir para o currículo vivenciado pelo aluno. Se, em outros níveis de ensino, o estudo, análise e avaliação dos factores que condicionam o currículo tem conhecido apreciáveis contributos, ao nível universitário, esta problemática encontra-se pouco explorada, sendo, em Portugal, um tema praticamente inexistente.

Assoberbada pela explosão que constituiu o acesso de dezenas de milhar de jovens às suas salas de aula, a Universidade portuguesa tem patenteado uma clara falta de sensibilidade para esta nova realidade. De facto, tem continuado a dedicar uma ínfima parte dos seus recursos e uma fracção insignificante da sua actividade de investigação ao estudo da teoria e da prática do currículo que disponibiliza. Efectivamente, parafraseando MADERO (in BIREAUD, 1990:11), a pedagogia universitária não é um objecto de pesquisa muito frequente.

A Universidade exhibe, presentemente, uma, quase total, ignorância acerca do que sentem, do que pensam, do que necessitam os alunos, aquando da sua frequência do primeiro ano de ensino superior universitário. Sabemos, no entanto, que aquilo que os alunos sentem, pensam e necessitam, influencia de forma extraordinária a sua capacidade de trabalho, de concentração e de adaptação. Em suma, o que atrás foi exposto parece determinar muitas vezes o rendimento académico dos alunos. Por outras palavras, poderemos afirmar que o currículo vivenciado se sobrepõe quase sempre ao currículo formal. Nos momentos de transição (como é a entrada na Universidade) este facto é ainda mais evidente.

A pessoa do aluno...

Os contornos da representação de aluno universitário têm conhecido constantes alterações, as quais resultam não só da chegada à Universidade de indivíduos oriundos de todos os estratos socio-económicos, como também da redefinição do papel e função da Universidade, no presente. Não será, certamente, fácil traçar o perfil padrão dos alunos que acedem às Universidades portuguesas, hoje em dia. Oriundos, geograficamente, de todo o país, socialmente, de todas as camadas, apresentando, do ponto de vista académico, uma amplitude desmesurada de classificações de entrada, encarando a Universidade sob as mais diversas perspectivas e encerrando projectos de vida por vezes muito diferentes, os alunos universitários

debutantes constituem uma população bastante heterogénea, bem diferente da elite que chegava a esta instituição, ainda há poucos anos. Apesar destas transformações, há traços que se mantêm, não pertencendo ainda ao passado a caracterização proposta por DIONÍSIO FUERTES (in NÉRICI, 1967:57).

Interessante, e em certa medida actual, é a caracterização efectuada por NÉRICI (1967: 58), que transcrevemos parcialmente:

"1- Amadurecimento mais rápido para uma série de funções sociais pois, enquanto o estudante de ontem fugia ou não tinha consciência de várias situações, hoje, ele vai ao encontro delas (...);

2- Abandono do formal pelo funcional. O jovem de ontem procurava a universidade mais para ganhar um título, mas hoje ele procura uma profissão pela qual possa realizar-se pessoal e socialmente;

3- Espírito crítico mais desenvolvido, como fruto de maior escolaridade e maior democratização na vida familiar e social e também como consequência da aplicação de novos métodos de ensino que fazem ênfase no educando;

4- Aspirações para participar na vida social e no futuro da sua própria vida. Assim, aspira a ser participante e não espectador na sociedade(...);

5- Fortes preocupações económicas, profissionais e político-sociais (...);

6- Sente a sociedade como um todo e não mais pela sua classe social ou pelas suas conveniências (...) estão adquirindo uma capacidade precoce mesmo, em ver a totalidade da vida social, libertando-se das atrofias e limitações preconceituais.

7- Desejo de realização (...) criar e não somente copiar ou imitar, daí o seu interesse pela formação científica e pela pesquisa;

8- Aspira à compreensão científica dos fenómenos para neles poder actuar; (...)

10- Desejo de melhores relações com os seus professores, com quem possam discutir seus problemas, suas inquietudes, suas ambições, mas em plano elevado. Espera, na verdade, receber orientação. Daí a necessidade de o professor mudar de atitude para com o novo estudante, passando a dialogar e conviver com ele, porque, apesar de toda a aparente auto-suficiência, o jovem está dominado pelas dúvidas e preocupações esperando por quem o compreenda, o esclareça e o oriente, mas com espírito de cooperação e bondade."

Uma outra proposta de tipologia, que salientaremos é a de GORDON (in NÉRICI, 1967:60):

"Estudante sem motivo- que não responde com entusiasmo a nenhuma forma de ensino (...) é quase sempre, estudante que ingressa na universidade por empenho dos pais, não sentindo, ele mesmo, nenhum interesse nos estudos (...);

Estudante bem dotado- Caracteriza-se por muita capacidade unida a muita motivação (...);

Estudante autoritário- Aquele que parece preferir a repetição, a memorização em lugar da discussão. Crê (...) que ser bom é ser obediente (...)."

O próprio NÉRICI (1967:61-62) apresenta, ele próprio, a sua classificação:

"1- Estudantes com capacidade, mas sem interesse universitário, uma vez que a sua motivação primordial se encontra fora da universidade;

2- Estudantes sem maturidade sócio-emocional, fazendo da universidade uma continuação do colégio, por isso mesmo mais preocupados com os pontos da matéria e os pontos das notas de que com o conteúdo da matéria ou com as habilidades específicas necessárias para um bom desempenho profissional;

3- Estudantes idosos, sem interesses sociais, científicos ou profissionais maiores, a não ser a satisfação de realizarem um sonho acalentado na juventude, de darem exemplo de tenacidade aos filhos ou mesmo, em atitude de afirmação, para mostrarem que são ainda capazes;

4- Estudantes desajustados nos cursos que escolheram e que não os deixam para não perderem o tempo já empatado (...);

5- Estudantes não-capazes, mas teimando em se formar, porque acham que o curso que estão fazendo corresponde à sua vocação;

6- Estudantes com capacidade e ajustados aos seus cursos e almejando a uma formação profissional eficiente, a fim de, eficientemente, actuarem na sociedade."

Os contextos curriculares...

A instituição universitária é uma das maiores incógnitas do percurso académico de qualquer aluno. Misteriosa, porque procurada, mas simultaneamente receada. A entrada na Universidade é, para muitos jovens, um sinónimo de sucesso pessoal. Um êxito académico só comparável ao que sucede quando dela saírem, no final da sua carreira como discentes. Com o acesso ao ensino superior conclui-se um ambicioso projecto académico. Mas, este contacto formal com uma realidade até então tão desejada quanto desconhecida, representará, concomitantemente, o início da concretização de um, ainda mais ambicioso, projecto de vida: tirar um curso.

Parece evidente que a entrada formal de um indivíduo na instituição universitária envolverá complexos e ainda desconhecidos mecanismos de adaptação e equilibração de todas as dimensões do seu desenvolvimento integral. A transição que ocorre entre as situações de aluno do ensino secundário e de aluno universitário não é, simplesmente, uma questão do foro estritamente formal, nem se circunscreve somente ao âmbito do projecto académico de cada um. Envolverá, indubitavelmente, um conjunto vasto de variáveis intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo e afectará, certamente, todas as valências da sua vida e dos seus projectos

Em qualquer processo de adaptação de um indivíduo a uma nova situação escolar, com características bem determinadas, poderemos falar de um **processo de «alunização»**. Tornar-se aluno, significará, para qualquer discente, viver um conjunto de etapas presentes no seu processo de desenvolvimento global como aluno. Etapas, que se verificarão aquando de transições, nas quais exista uma ruptura considerável entre as duas situações confinantes. Transições, que ocorrem aquando da entrada na escola, na passagem do 1º para o 2º e deste para o 3º Ciclos do Ensino Básico, no acesso ao Ensino Secundário, na entrada no Ensino Superior e, posteriormente, durante a frequência de Cursos de Pós-Graduação (NICO, 1995a: 29)

Uma das transições, eventualmente mais difícil de ser superada, é a que ocorre entre o ensino secundário e o ensino universitário, uma vez que envolverá não só a assunção de um novo papel e estatuto, em detrimento de outros papéis e estatutos, como também a mudança de ciclo de estudos, de instituição, de professores, de normas, de tipo de linguagem, de colegas, entre outros. Pensamos serem característicos destes **processos de «alunização»**, no ensino superior universitário, determinados **ciclos de adaptação**, que revelarão as seguintes características fundamentais (NICO, 1995a:29):

- i) **Diferenciados mas não obrigatórios**, pois apesar de se sucederem cronologicamente, são independentes da idade do indivíduo e nem todos os alunos passam obrigatoriamente por todos os estádios de adaptação.
- ii) **Tempo de adaptação individual**, que será o tempo necessário para cada indivíduo adquirir e consolidar, de forma minimamente adequada, as características de cada ciclo de adaptação, possibilitando, dessa forma, o normal prosseguimento do seu percurso académico como aluno.
- iii) **De natureza geralmente conformista**, optando o aluno, a maior parte das vezes, por estratégias que lhe possam evitar perturbações.

Em cada ciclo ou fase, a adaptação incidirá nas seguintes dimensões:

- i) **Institucional**, resultante do facto de se ser membro de uma nova instituição escolar;
- ii) **Axiológica intrínseca**, que se verifica entre o conjunto de valores pessoais e o conjunto de valores assumido pela instituição e/ou comunidade discente de que o aluno fará parte.

iii) **Vocacional**, decorrente do facto de a entrada na Universidade nem sempre corresponder à estabilização definitiva da dimensão vocacional do indivíduo;

iv) **Normativa**, no sentido de adequar o comportamento e as funções exercidas, às normas implícita ou explicitamente estabelecidas.

v) **Comportamental**, resultante da assunção de um repertório comportamental adequado às circunstâncias do ambiente encontrado.

vi) **Social**, consequência da atribuição de um novo estatuto.

vii) **Pedagógica**, um efeito da necessidade de adequar a metodologia de aprendizagem ao, eventualmente, novo repertório didáctico docente.

viii) **Relacional**, resultado da necessidade de se estabelecerem relações de qualquer natureza, com novos colegas e novos professores.

ix) **Periescolar**, efeito do facto de a entrada na universidade significar, concomitantemente, a inserção num novo sistema de relações pessoais próximas, de novos conhecimentos, de novas rotinas, de novas tarefas, entre outros.

O processo de «*alunização*» que se verifica após o ingresso no ensino superior universitário, sendo um complexo mecanismo de adaptação, em todas as dimensões referidas, constitui-se como uma componente fundamental do currículo que os alunos universitários percebem durante o seu primeiro ano de frequência universitária. De facto, são estes micro-currículos individuais que parecem determinar a qualidade das aprendizagens que se verificam ao nível do currículo formal.

Concluindo...

Partindo do pressuposto de que o currículo deverá ser integral, visando uma educação integral do indivíduo, contemplando e coordenando toda a variedade de experiências e situações e respeitando a totalidade da pessoa humana (TRALDI, 1987:343), somos levados a concluir que se afigura absolutamente necessário repensar o currículo universitário, nomeadamente ao nível do primeiro ano. À flexibilidade intelectual que se exige ao aluno, a Universidade deverá, ela própria, criar os mecanismos necessários para proporcionar, aos seus discentes debutantes, uma adaptação e integração mais significativas e eficazes. O currículo universitário formal deverá contemplar esta nova dimensão. Aos momentos consagrados às aprendizagens relacionadas com os diferentes saberes disciplinares, a Universidade deverá também adicionar as oportunidades formais dos alunos realizarem as aprendizagens relacionadas com a sua nova e desconhecida situação: alunos universitários.

A relação existente entre o currículo e o aluno universitário deverá ser, num futuro muito próximo, uma **relação de produção** em detrimento da actual relação de puro consumo. É nossa convicção de que não se poderá

manter por muito tempo a actual insensibilidade institucional, por parte da Universidade, face aos percursos de formação e de vida por que passam os seus alunos, com particular destaque para os debutantes.

Pensamos ser indispensável a existência de uma nova relação pedagógica no seio da instituição universitária. Uma relação pedagógica que se norteie pela busca constante das condições necessárias ao bem estar e felicidade da pessoa que é, antes de todos os outros papéis, o aluno universitário. Esta preocupação deve estar expressa, de forma clara, no currículo formal universitário. É fundamental que se implementem propostas curriculares humanizadas e humanizantes, no seio da instituição universitária. Um currículo em que as dimensões científica, pedagógica, social e institucional não se sobreponham de forma asfixiante ao vector pessoal e individual de cada uma das pessoas que vivem um período importante das suas vidas na Universidade. Convém que sejam felizes durante esse período.

Referências bibliográficas

- BIREAUD (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris: Les Éditions d'Organisation.
- CLARK, B. & NEAVE, G. (1992). *The Enciclopedia of Higher Education*, Oxford: Pergamon Press.
- ESTRELA, Maria Teresa (1984). Relação Pedagógica: Contrato, Transacção ou Ultimatum, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, pp.63-73.
- GIBBS, G. e JENKINS, A. (1992). *Teaching Large Classes in Higher Education*, London: Kogan Page L ed.
- GIL, António Carlos (1990). *Metodologia do Ensino Superior*. S. Paulo: Ed. Atlas.
- GIROD DE L'AIN, B. e LICHNEROWICZ, A. (1972). Formation initiale et formation ultérieure-L'allongement démesuré des études supérieures, obstacle majeur à l'éducation permanente", in B. GIROD DE L'AIN (ed.), *Vie active et Formation Universitaire - Actes du Colloque d'Orleans*, Novembre. Paris: Dunod, pp. 15-29.
- JAROUSSE, J. P. (1984). Les contradictions de l' Université de masse, dix ans après (1973-1983). *Révue Française de Sociologie*, XXV, pp.191-210.
- LARGUÈZE, Brigitte (1992). Le bizutage: Un rite de passage. *Les Sciences de l'Éducation*, nº 3-4, pp.11-120.
- MENEZES, I. COSTA, M. e PAIVA CAMPOS, B. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº5, pp. 53-68.
- NÉRICI, I. (1967). *Metodologia do Ensino Superior*. S. Paulo: Ed. Fundo de Cultura.

- NICO, J.B.(1995a). *A Relação Pedagógica na Universidade: ser-se caloiro*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (dissertação de Mestrado).
- NICO,J.B. (1995b). Contributo para o estudo da relação pedagógica no ensino superior: ser-se caloiro na instituição universitária. *Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPÉLF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp. 769-782.
- NICO,J.B. (1996a). A identidade vocacional em alunos universitários: um estudo de casos". Comunicação apresentada ao *VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPÉLF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- NICO,J.B. (1996b). A entrada na universidade: vocacionalmente um fim ou um princípio?. *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp.207-217.
- QUESADA, M. e PEREIRA,M. (1991). Algunas actitudes y comportamientos de la tarea de especificación en el desarrollo vocacional de estudiantes universitarios. *Revista Educacion de la Universidad de Costa Rica*, vol.15(1), pp. 95-103.
- RIBEIRO, A.C. (1995). *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa, Texto Editora.
- SAINT-BONNE, M. (1991). Acerca de la integración de estudiantes, profesores y comunidad. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. nº15(1), pp. 139-145.
- TRALDI, L. L. (1987), *Currículo*. S. Paulo, Ed. Atlas
- WILLIAMS, Gareth, (1978). Ver's l' éducation permanente: un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur". Paris: U.N.E.S.C.O.
- WITTROCK, Merlin (1985). Students' Thought Processes. in Merlin WITTROCK (ed.), *Handbook of Research on Teaching (3ª ed)*. London: Collier Macmillan Publishers,pp.297-314.
- WOODS, Peter (1980). *Pupil Strategies: Exploration in the Sociology of the School*. London: Biddles.