

CAPÍTULO VIII

OS NOVOS DESAFIOS NA UNIVERSIDADE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Marília Favinha

(Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade e Évora)

Nesta última década o aumento da investigação sobre as diferentes áreas do ensino superior tem sido bastante notória. A maior parte da investigação nesta área, ainda incipiente em Portugal, incide, basicamente, em aspectos relacionados com modelos de intervenção normalmente centrados nas diferentes modalidades de organização do ensino/aprendizagem. Sem dúvida, os contributos que têm sido fornecidos para a compreensão e o apoio à decisão educativa têm sido importantes, nomeadamente no que respeita às questões relacionadas com o insucesso e o abandono académico. Esta situação, não invalida, contudo, a necessidade de se construírem quadros interpretativos mais abrangentes de forma a integrar a diversidade de outros factores susceptíveis de influenciar fortemente as características e modalidades de intervenção pedagógica dos professores do ensino superior.

É esta influência que nos propomos analisar, equacionando simultaneamente, a existência de alterações no papel dos professores. Num segundo momento, propomo-nos reflectir sobre a relação entre as diferentes tarefas académicas (ensino, investigação e interacção com a sociedade) e as tensões daí decorrentes, as quais podem influenciar negativamente o envolvimento pedagógico dos professores no processo de ensino/aprendizagem. Concluímos, de forma sintética, com uma tentativa de situar estas problemáticas em relação às lógicas tradicionais e de mercado que também, de alguma maneira, interferem na intervenção pedagógica do professor.

Como sabemos há uma pedagogia própria do ensino superior, melhor dizendo há pedagogias, no plural, mas é difícil caracterizar a situação portuguesa em relação à prática pedagógica nas universidades.

De uma forma geral, os professores universitários não têm preparação pedagógica inicial, nem contínua, e, do ponto de vista institucional, não há apoio para participar em cursos, seminários ou reuniões sobre pedagogia e métodos de ensino. Assistimos na prática a uma pedagogia universitária de “carácter subjectivo”, vincada por características pessoais

que facilita, ou não, a interação professor/alunos. Se muitos professores ainda vêem o ensino principalmente como transmissão de conhecimento, principalmente através das aulas, outros estão mais atentos a inovações pedagógicas. Isto não significa que os professores negligenciem a qualidade do seu ensino, mas é notório que não têm incentivos para desenvolver a sua capacidade pedagógica e que, muitas vezes, nem dispõem de informação sobre a evolução da pedagogia universitária. E, no entanto, a pedagogia do ensino superior tem vindo a progredir, com novos conceitos e novos métodos.

O objectivo central hoje é a aquisição de mentalidade científica e de rigor, de capacidade de raciocínio e de análise, de imaginação criadora. Isto está mais dependente de uma formação científica sólida e de base que da informação especializada ou do treino técnico rapidamente desactualizado. O que se mede mais à entrada no mercado de trabalho são aptidões, e não tanto, informações. É o domínio dos instrumentos intelectuais, é a capacidade de integrar interdisciplinarmente esses instrumentos, é o domínio de línguas, é o domínio da nova linguagem da era da informação e da computação, é a capacidade de comunicação, é principalmente a capacidade de continuar a aprender. Mas não podemos esquecer que a filosofia e utilidade social da universidade implicam que a oferta de cursos não se pode só basear numa perspectiva exclusiva de objectivos profissionalizantes. As universidades têm a obrigação de formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania, treiná-las como futuros agentes privilegiados do progresso social. Assim, as características distintivas da aprendizagem superior são o desenvolvimento da compreensão e a capacidade de aplicação de conhecimentos a situações práticas variadas. Com isto, o ensino passa obrigatoriamente a ser mais do que transmissão de conhecimento.

O professor passa a ter um papel diferente, já não se pode limitar a debitar a matéria, tem que estar preparado para a todo o momento ter que reorientar a aula, dar-lhe uma nova perspectiva. Depois, a ênfase na aprendizagem activa é reforçada pela ideia de que a formação completa é a mais necessária para se vencer na vida activa já não é a do simples conhecimento ou compilação de informação. Esta nova visão da educação radica também na ideia de que, mais importante que saber, é necessário saber fazer.

Em relação ao ensino tradicional a matéria dada não depende de objectivos de ensino, definidos tendo em conta os alunos: as suas motivações, os seus interesses intelectuais e científicos e os seus objectivos profissionais. Pelo contrário, muitas vezes, o conteúdo de um curso traduz apenas os interesses pessoais e científicos dos docentes. Também se observa que nem sempre se privilegia a compreensão em relação à memorização; que se deve treinar para a capacidade de aquisição e assimilação crítica da informação, mais do que facultar imediatamente a informação; que se deve fomentar a interactividade do ensino, com grande participação dos alunos, em que eles são confrontados com problemas suscitados e que os métodos devem ser diversificados.

É imperioso relacionar estas questões com a taxa alta de insucesso escolar no ensino superior. Muitos dos nossos estudantes não conseguem concluir os seus cursos no tempo previsto, apesar de podermos apresentar muitas causas para isto: como a má preparação com que vêm do secundário, a falta de articulação entre os dois níveis de ensino, as carências das bibliotecas e computadores, etc. Considero que as deficiências da pedagogia universitária e factores com ela relacionados têm, também aqui uma importância fundamental. Em boa parte, alguns desses factores de insucesso estavam ligados à massificação. Mas ela acabou. Desde finais da década de 90, a oferta de vagas já ultrapassou a procura. A desculpa da massificação está a atenuar-se, mas é óbvio que o incremento da qualidade não vem directamente da simples diminuição do número de alunos. A qualidade envolve a actividade científica, passa por melhores meios pedagógicos, infra-estruturas e equipamentos, por uma cultura universitária aprofundada e mais moderna. E grande parte disto exige apoio e financiamento do Estado, embora uma boa parte esteja nas mãos da universidade.

Um primeiro aspecto, relacionado com a concepção do ensino, é o da elevada carga horária dos professores, que ultrapassa significativamente o que é norma noutros países e deixa aos professores pouca disponibilidade para procura própria de informação, limitando, também, actividades essenciais à formação universitária, o que converge para que a carga docente média nas universidades portuguesas seja das mais altas da Europa.

O fenómeno da globalização e do desenvolvimento das novas tecnologias, naturalmente, também acabam por atingir as universidades. Na organização e gestão destas instituições, essas práticas têm encontrado um terreno favorável para o seu desenvolvimento face às situações problemáticas com que o ensino superior actualmente se confronta, a saber:

- a pressão de organismos internacionais que, de alguma forma incentivam a aplicação de métodos privados à gestão universitária, enfatizando as noções de responsabilização, de orientação para o mercado e o papel especial que o ensino superior pode desempenhar no desenvolvimento económico e na competitividade dos países (Bostock, 1998);
- o impacto do discurso pós-moderno sobre a universidade, que tem enfraquecido o seu capital simbólico e influenciado as expectativas sociais com efeitos contrários aos desejados (Bostock, 1998);
- o crescimento do ensino superior, a diversificação dos seus alunos e a relação automática estabelecida entre a educação, formação e qualificação profissional;
- a atribuição de responsabilidades ao ensino superior pela hipotética inadequação entre os postos de trabalho disponíveis e potenciais formações existentes;
- os problemas no financiamento das universidades;

- a interpelação das universidades a propósito da relação custo/benefício das suas actividades (opção pelo conceito de custo mínimo em detrimento do custo razoável);
- alguma submissão, por vezes, da investigação, a interesses externos do meio empresarial e a competição por recursos para o desenvolvimento de projectos, a qual pode criar problemas de ordem organizacional;
- o aumento da complexidade organizacional das universidades, que resulta da sua maior responsabilização pelos desempenhos, de uma maior necessidade da auto-regulação institucional e do desenvolvimento acelerado do conhecimento científico e tecnológico;
- a gradual substituição de critérios implícitos de qualidade por critérios explícitos padronizados que se inspiram fortemente nas noções de eficiência e produtividade da indústria;
- a perda do valor simbólico de alguns diplomas e a visibilidade de algum desemprego entre os diplomados.

Este conjunto de situações não é estranho aos vários tipos de pressão (governos, famílias e meios empresariais) que têm sido exercidos sobre as universidades para que estas se organizem e ajam cada mais de acordo com a hipotética existência de uma lógica de mercado no ensino superior. Sob a influência desta lógica, os governos passaram a intervir mais a um nível global, direccionado para o seu nível macro, concedendo, nomeadamente, mais autonomia institucional e responsabilidade às universidades em troca de uma maior responsabilidade local pela qualidade, produtividade e eficiência. Esta última, basicamente, consiste na incorporação de elementos da gestão empresarial na gestão universitária, tendentes a transformar as tarefas académicas tradicionais, nas quais os profissionais detêm uma larga autonomia de acção, em tarefas que cada vez mais se orientam para o “mercado”.

Esta nova realidade interpela a hegemonia tradicional dos académicos nos processos educativos e na tomada de decisão, bem como as condições em que as tarefas académicas são desenvolvidas. Cada vez mais a carreira académica depende de avaliações individuais, quer ao nível da investigação (capacidade de investigação), que ainda representa o elemento com mais peso na progressão, quer, mais recentemente, e já com algum peso no processo, ao nível da exigência de determinadas capacidades e competências no ensino.

É certo que se parte do princípio de que o ensino e a investigação são igualmente importantes no quadro dos papéis desempenhados pelos professores, porém ainda está por demonstrar que esta diferenciação não produza perversões na criação de estatutos mais ou menos valorizados no exercício da profissão.

O ganho de um maior espaço de intervenção das direcções, que, em última instância, corresponde a uma certa profissionalização das suas funções, confere-lhes mais poder para influenciar, formal e informalmente, as actividades de ensino e de investigação, incluindo a influência mediatizada em coordenadores ou directores de curso ou unidades de investigação. O exercício desta nova responsabilidade pessoal, legitimada pelas necessidades da gestão, não deixa de interferir na autonomia individual dos professores, restringindo-lhes o campo de acção na definição de objectivos pessoais na investigação e no ensino através de uma maior submissão aos objectivos da instituição e das suas unidades (De Weert, 2001).

Cada vez mais, os professores detêm menos espaço de acção para desenvolver investigação que resulte das suas próprias escolhas, e têm muitas vezes, para além disso, mormente no que respeita à investigação aplicada, de se submeter à consideração dos interesses das universidades e dos financiadores (Moscati, 2001).

É um facto que se assiste por parte dos governos ao exercício de uma maior pressão sobre as universidades, para que estas, concomitantemente, exerçam igualmente uma maior pressão sobre os professores, no sentido de aumentar o trabalho académico com menos recursos. Daqui decorre uma grande ênfase actualmente colocada nos processos de gestão do trabalho académico, com a introdução a noção de rendibilidade e de mecanismos de competição, a qual tem provocado efeitos sensíveis quer ao nível do estatuto, incluindo o estatuto simbólico, quer ao nível da própria subjectividade dos professores.

É possível aqui observar, em alguns casos, alterações profundas que lentamente vão tomando corpo, a exacerbação da ideia de competição (recursos, projectos, produção científica, etc.) e a adopção da lógica de mercado, têm feito emergir alianças estratégicas para a captação de fundos e a conquista de prestígio, que têm na realidade, provocado alguns efeitos perversos.

Os possíveis efeitos no trabalho académico fazem-se sentir em múltiplas direcções, quer ao nível da sua organização estrutural quer, concomitantemente, ao nível das transformações no conjunto das representações individuais e sociais. Para os académicos orientados mais para o ensino, essas competências situar-se-iam ao nível do desenvolvimento curricular, da organização de grupos de projecto, da sistematização e do desenvolvimento de sistemas de informação científica, etc.

A análise das tarefas e actividades dos professores do ensino superior é crucial para uma melhor compreensão das características do seu trabalho académico. De facto, os professores desempenham papéis de educadores e de produtores e difusores do conhecimento científico e tecnológico, que variam de acordo com as diferentes instituições de ensino superior, devendo assumir múltiplas tarefas (ensino, investigação, gestão e cooperação com a sociedade), as quais, embora interrelacionadas, nem sempre são facilmente articuláveis nem objecto da mesma satisfação pessoal. Aliás, é frequente constatar, nos estudos que se

interessam por esta problemática (Bertrand et al., 1994; Santiago, 2001; Askling, 2001) a existência de uma certa inadequação entre, por um lado, as tarefas académicas que proporcionam mais satisfação e, por outro, as exigências das instituições e a relevância institucional e para a carreira atribuídas a essas mesmas tarefas.

Alguns autores (Bertrand et al, 1994; Santiago, 2001) demonstraram claramente o carácter profundamente diversificado das tarefas e actividades dos professores do ensino superior: diversidade de contextos organizacionais, de proporção de tempo consagrado a cada uma das tarefas (ensino, investigação, gestão e cooperação/prestação de serviços ao exterior), de tempo real nelas investido e, principalmente, a diversidade de percepções sobre a sua integração.

Relativamente a este último aspecto, as principais conclusões do estudo de Bertrand et al. (1994) são bastante elucidativas na demonstração das dificuldades que os professores têm em perceber a coordenação e a conciliação das suas tarefas de ensino, de investigação, de gestão e de prestação de serviços ao exterior, e em articulá-las na sua prática académica quotidiana.

Os professores assumem igualmente a posição de que o trabalho pedagógico devia ser mais valorizado e percebem claramente a existência de diferenças entre a importância que desejariam atribuir às suas tarefas de ensino e a que realmente lhes é atribuída pelas universidades (Bertrand et al., 1994; Santiago, 2001).

Este conjunto de situações é susceptível de criar desequilíbrios e tensões no trabalho académico dos professores, dificultando, ao mesmo tempo, a sua gestão pelas universidades. Algumas das principais fontes dessas tensões:

- a existência de ambiguidades e conflitos de papéis que podem prejudicar a intervenção académica dos professores através de situações de insatisfação, ansiedade, “stress” e de desequilíbrio no desempenho das tarefas;
- a emergência de discrepâncias significativas entre o que se desejaria fazer e o que realmente se faz, que podem conduzir ao alinhamento com a percepção que os professores têm das posições explícitas ou implícitas da instituição;
- os obstáculos ao estabelecimento de consensos institucionais sobre a importância relativa que deveria ser atribuída a cada uma das tarefas e actividades dos professores;
- as dificuldades em harmonizar expectativas entre os professores e a direcção das universidades a propósito do tempo de trabalho a distribuir por cada tarefa;
- a interferência no equilíbrio psicológico dos professores que, mais frequentemente, podem estar submetidos a situações de dissonância cognitiva pelos dilemas que têm de resolver – ensino?, investigação? Prestação de serviços ao exterior – e face ao aumento da própria complexidade das tarefas de ensino – intervenções na estrutura dos cursos e no desenvolvimento curricular, apoio individualizado aos alunos, preparação das disciplinas para um maior e mais diverso grupo de alunos, etc.

A resolução satisfatória deste conjunto de tensões depende substancialmente da evolução das políticas nacionais e locais sobre o ensino superior, nomeadamente no que respeita à definição clara dos seus objectivos e finalidades. A tendência actual, observada na maioria das universidades, é a da forte valorização da investigação em detrimento do ensino. Em boa medida, esta situação é ditada pelas pressões exercidas pela avaliação da primeira actividade (Shatock, 2001), cujos resultados são representados como o elemento mais estruturante do “capital simbólico” de cada universidade, em comparação com o peso no mesmo dos resultados da avaliação do ensino.

Há o reconhecimento de que o ensino, mais que no passado, deveria tornar-se numa prioridade mais importante e ser melhor recompensado (Shatock, 2001). Mas a investigação continua a ser mais relevante para uma boa parte dos professores, nomeadamente se atendermos ao facto de que ela constitui, em várias fases da carreira, um passaporte para a consolidação das mesmas. Esta situação pode produzir, *in extremis*, algumas atitudes de negligência face ao ensino.

Apesar da existência de numerosa literatura sobre a organização do trabalho académico dos professores, ainda insuficiente em Portugal, é necessário enveredar por novas pistas de investigação, que conjuguem diferentes quadros conceptuais e diferentes factores e variáveis, numa perspectiva integradora de vários planos de análise: políticos, organizacionais, grupais e individuais. A intervenção pedagógica dos professores só pode ser melhor compreendida em referência à globalidade das tarefas académicas que asseguram (ensino, investigação, gestão académica e administrativa e cooperação com o exterior) e às expectativas e representações que sobre elas se constroem a propósito da sua articulação e hierarquização.

A nova ordem económica mundial que estabelece a globalização e pressiona a aceitação da ideologia e das modalidades da gestão privada das instituições de ensino superior interfere fortemente nas práticas académicas dos professores, incluindo, obviamente as práticas de ensino.

Seria necessário, podemos concluir, alterar o ensino, substituindo a transmissão de conteúdos pela construção do conhecimento, mas tal não é possível sem a alteração da própria universidade, substituindo as tarefas parcelares e especializadas por tarefas integradas, que pressuponham uma aproximação integrada da realidade, dos problemas que a esta se colocam e do conhecimento que os poderá resolver com base na inter-relação entre o ensino, a investigação e a cooperação com a sociedade.

Bibliografia

- Bertrand D. (1991). *Le travail professoral démythifié (du rapport Angers au rapport Archambault)*. Québec: Presse de l'Université du Québec
- Blondin, D. (1987). Enseignement e recherche, pour un nouveau rapport. *La Revue d'Éducation Médicale*, p.p.45-49
- Bostock, W.W. (1999). The global corporation of universities: causes and consequences. Wellington: Victoria University of Wellington/AntePodium/ The School of Political Science and International Relations
- De Weert, E. (2001). Pressures and prospects facing the academic profession in the Netherlands. *Higher Education*, vol.41, n 1-2, pp.77-101
- Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local decision important?. *Comparative Education*, 1, p.p.7-20
- Honan, J.P. e Teferra, D. (2001). The US academic profession: key policy challenges. *Higher Education*, vol.41, n 1-2, pp.183-203
- Moscato, R. (2001). Italian university professors in transition. *Higher Education*, vol.41, n 1-2, pp.103-129
- Santiago, R. A. (2001). Aprendizagem organizacional no ensino superior. Em J. Tavares e Rui A Santiago, *Ensino Superior (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora, p.p.177-206
- Santiago, R. A.; Ferreira, C. e Teixeira, L. (2001). *Percepções dos professores do ensino superior sobre as tarefas e actividades que desenvolvem no seu meio da trabalho*. Faro: Universidade do Algarve/Observatório Permanente da Qualidade do Ensino) (Comunicação apresentada no IVº Seminário “Relação Pedagógica no Ensino Superior.”
- Shatttock, M. (2001). The academic profession in Britain: a study in the failure to adapt to change. *Higher Education*, vol.41, n 1-2, pp.27-47.