

NOTAS SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA ⁽¹⁾

ANTÓNIO JOAQUIM ESTEVES ^()*

CARLOS PIMENTA ^()*

⁽¹⁾ Este artigo foi elaborado tomando como base uma comunicação apresentada ao Congresso «A Universidade e a Construção Europeia», sob o título «Da Pedagogia Espontânea à Ausência de Pedagogia — Propostas de Início de Intervenção».

^(*) Faculdade de Economia do Porto.

INTRODUÇÃO

Para o ensino universitário, a investigação, e, para os restantes graus do sistema de ensino, a pedagogia — eis a dicotomia simplista que uma prática social espontânea ou deliberadamente imposta consolidou. Mais do que uma divisão funcional de tarefas é a perpetuação de uma hierarquização entre diferentes estratos sociais do corpo docente. Mantê-la é aceitar o fraccionamento do que é uno — o sistema educativo nacional — é desaproveitar capacidades e provocar traumas em todos os que o integram, é separar irracionalmente as componentes científica e pedagógica.

É a pedagogia universitária que merecerá a nossa atenção.

A Universidade nunca será um agente de corpo inteiro, aproveitando integralmente as suas enormes potencialidades, no processo de transformação cultural, enquanto a pedagogia não estiver permanentemente activa. Enquanto a transmissão de conhecimento não for, simultaneamente, criação, enquanto não souber aproveitar e potenciar a cultura nacional, enquanto o ser escola for pretexto para outras práticas, inclusive a investigação, sem dúvida nobres e importantes mas insuficientes na vida da instituição universitária actual.

As *questões pedagógicas* entram na Universidade pela porta das *crises*, para dela saírem à medida que se reinstala a normalidade da vida escolar. Não é que aquelas tenham a vocação curandeira mas porque estas explicitam deficiências do ensino universitário.

Entre as questões pedagógicas e a universidade há um evitamento recíproco, que em nada serve para o fortalecimento de qualquer das

partes. Apenas um exemplo tornado possível por esta relação negativa. O conhecimento científico do pensamento adulto, da sua transformação e dos mecanismos que operam constituiu uma «caixa negra» de tantas análises e práticas que, à falta da sua revelação, continuam a recorrer a transposições da psicologia infantil. Becchi (1983) retoma a questão tal como era posta por alguns autores alguns anos antes: «Na adolescência uma das áreas de desenvolvimento menos acessível a um observador externo é a área cognitiva (...). Todavia, as transformações nesta área dão-se sem cessar. Além disso as mudanças nas funções intelectuais têm repercussões num vasto leque de comportamentos e atitudes. Graças a elas, inicia-se o processo de aquisição da independência no pensar e no agir, desenvolve-se no jovem o sentido da perspectiva temporal que inclui o futuro, torna-se possível o progresso para relações maduras e, por fim, são estas mudanças que subjazem à capacidade individual de fazer parte da sociedade como trabalhador, membro responsável de um ou mais grupos» (p. 22). As perspectivas sobre esta questão não se limitam, hoje, às oferecidas por Piaget. Sem esquecer as de Elkind, recorde-se as que Montesano e Munari (1985), ex-discípulos de Piaget e fundadores do «Centre Internationale de Psychologie Culturelle» propõem, centrados na «relação com o saber». Para estes autores «sempre que se trata de transmitir, reelaborar ou de qualquer modo modificar a utilização de um conjunto de conhecimentos, a variável determinante é a natureza da *relação* que o sujeito elabora face ao saber, em geral face à cultura» (p. 334). Para sublinhar a complexidade da evolução da «relação com o saber» basta ter em conta que, de si, a «relação com o saber é uma rede extremamente densa de interconexões a vários níveis entre operações lógicas, figuras retóricas, observações factuais, juízos morais, sedução estéticas, situações contextuais e decisões económicas» (p. 355).

Compreender, pois, a referida relação negativa entre a universidade e a formação pedagógica, é um passo importante para que haja lugar para o amadurecimento de um novo tipo de ensino superior. *Imagens da pedagogia*, por um lado, e *transformações objectivas da Universidade*, por outro, podem ser associadas para dar conta desse estado de coisas e encontrar caminhos para a mudança.

Muitos são os caminhos conducentes a um conceito negativo e restritivo da pedagogia. Sem pretendemos ser exaustivos, enumeremos alguns deles:

a) Atribuição de um estatuto instrumental

A pedagogia anda frequentemente associada à escolha e aplicação de métodos e técnicas de transmissão eficaz de um saber que se pretende constituído e sancionado. É uma imagem, é certo, mas se a imagem não é tudo, é muito, ao nível da realidade humana.

Como tal, é atribuído à *pedagogia* um *estatuto instrumental* englobando o que pode servir para transmitir o saber que, no fim de contas, é a «substância» da escola, qualquer que seja o nível que esta ocupa no sistema nacional de ensino.

Se a consideração da dimensão técnica seria, por vezes, um progresso em relação à situação actualmente vivida, não podemos negar que se trata, do nosso ponto de vista, de um *conceito restritivo* do quanto está em causa no *processo pedagógico*. A obra de Barcells e Martin (1985), uma das obras sobre o assunto recentemente publicadas no nosso país, é uma demonstração dessa limitação, mesmo contra as premissas e vontade dos seus autores confinando-se aos métodos de ensino («lição magistral», «sistema de tutores» e «ensino de pequenos grupos»). E dizemos que é contra a vontade dos seus autores porque a sua correcta opção, feita não por maniqueísmos de método mas por «combinação metodológica» que tenha em conta a tradição institucional, os recursos disponíveis e as disciplinas em questão, reenvia para uma concepção mais vasta. É também o que poderíamos deduzir quando os autores afirmam que «os métodos de ensino não são meros instrumentos, mas são acções humanas» e, nessa medida, dever-se-á compreender que «uma grande parte do *que se ensina* depende do *como se transmite*», ou melhor, está incorporado na forma de o transmitir.

Com efeito, conteúdo e forma, objectivos e instrumentos não são exteriores uns aos outros, como pode parecer numa lógica formal.

b) Identificação com um corpo de receitas

Outra imagem frequentemente associada à pedagogia é a de um corpo de processos mais ou menos estabelecidos que podem desencadear-se quase automaticamente, sem referência nem elucidação do contexto da prática docente. É a sua degradação em *corpo de receitas*, como se se pudesse dispensar o apelo ao entendimento pessoal da actividade humana social e culturalmente marcada.

Não é de estranhar que, assim entendida, seja desvalorizada aos olhos dos docentes e não suscite qualquer esforço de aprendizagem⁽²⁾, nomeadamente em meios onde tais problemáticas não se formulam. Não poderá constituir pretexto, contudo, para que interrogações se não levantem sobre a justeza e adequação de tal estereótipo.

Esta concepção distorcida encontra-se, frequentemente, associada à visão restritiva anteriormente apresentada.

c) A etimologia como subterfúgio

A etimologia também serve de frequente pretexto para a recusa das exigências pedagógicas.

Recordam os promotores de tais fugas que a pedagogia se refere à «condução das crianças», sugerindo não ter sentido preocupações pedagógicas com população «jovem-adulta».

Não será despropositado todavia replicar que a história das palavras tem caminhos de metamorfose que convém não esquecer, nem desperdiçar. Pelo que institucionalmente nos toca, recordaríamos que para Aristóteles a «economia» foi o «governo da casa» e que dela se fez algo muito diferente, com um objecto científico vastíssimo, em crescente expansão, tendo chegado a esquecer ou a negar o sentido original (embora hoje se reconheça frequentemente a necessidade de recuperar: a actividade doméstica enquanto actividade produtiva, a casa como espaço de produção e como produtivas as categorias sociais a ela ligadas).

A «pedagogia» não se pode confinar ao seu conteúdo original. Necessário é que o seu desenvolvimento se adeque às transformações históricas, sociais e culturais que se operam na instituição escolar.

d) Um novo corpo científico e conflitos disciplinares

Outros caminhos há que conduzem à expulsão do vector pedagógico do ensino superior, que não se reduzem à «inércia» ou ao «inconsciente pessimismo», como pretendem alguns.

(2) Não será atípica, segundo pensamos, a situação descrita por KOVACS, CARDOSO e PINHO (1985) em que 79,5% dos docentes declaram não ter frequentado qualquer «curso ou seminário com incidência pedagógica exclusiva» (p. 249). De registar e de interpretar é a observação de que a participação em tais iniciativas está associada positivamente à posição superior na hierarquia académica e à idade dos docentes, negativamente ao regime de dedicação exclusiva e é indiferente à participação no Conselho Pedagógico.

A pedagogia, por um lado, tem vindo a desenvolver-se procurando bases mais científicas, com recurso a disciplinas fundamentais variadas e, por outro, dando origem a um corpo de profissionais à procura de uma identidade e autonomia correspondentes.

Nesta situação multiplicam-se as condições objectivas para que se configure um conflito entre detentores dos saberes disciplinares e os representantes da pedagogia⁽³⁾.

Sabe-se que os limites do conhecimento disciplinar não são de fácil aceitação e como é mais expedito aproveitar como razão o que justamente se deve problematizar: «quem sabe faz, quem não sabe ensina».

Como em todas as demais áreas, a prática de tarefas docentes incorpora um «domínio prático» composto de saberes concretos, atitudes e decisões que não é legítimo desvalorizar. Mas tal não implica que possa arrogar-se o direito e a capacidade de prescindir do «domínio simbólico-teórico» que contenha outros saberes e potenciais atitudes face às insuspeitas dimensões da prática social docente.

Este duplo conflito nem sempre é aberto, ou melhor, raramente o é, e tem proporções diferentes conforme envolve agentes do ensino superior ou agentes dos níveis precedentes. Em nenhuma das situações, porém, se aproveita em ignorá-lo ou tratá-lo fora de âmbitos de análise e cooperação.

As anteriores razões «internas» do alheamento da pedagogia pela universidade há que acrescentar outras derivadas, directa ou indirectamente, do contexto social: o papel da universidade na reprodução do poder (é mais importante uma universidade controladora que a «formação integral do indivíduo», que o despertar da sua capacidade criadora e transformadora); o estatuto equívoco da universidade (como escola que não se assume prioritariamente como tal); o estatuto «superior» do docente universitário.

PARA UM CONCEITO ADEQUADO À UNIVERSIDADE EM TRANSFORMAÇÃO

Entre as múltiplas transformações da universidade, uma há que carece de ser realçada no momento de definir um conceito mais adequado da

⁽³⁾ Obras recentes com a de MILLNER (1984) marcadas por uma justificação pretensamente científica do antipedagogismo ilustram este conflito. Algumas das suas teses centrais foram objecto de análise crítica em LEGRAND (1986).

pedagogia universitária: a transformação que imprimiu na universidade tradicionalmente de elite um movimento acelerado no sentido de uma *universidade de massa*⁽⁴⁾. E desde já se pode advertir que, não obstante os limites conhecidos pelo processo de democratização da universidade⁽⁵⁾, esta transformação não envolve só aspectos quantitativos mas sim, e reconhecidamente, o carácter social e culturalmente complexo da sua população estudantil. A pedagogia começa pelo conhecimento, o mais preciso e objectivo possível, da população escolar. Ora a primeira tentação, contra a qual será necessário todo o esforço de vigilância, é a de os agentes de ensino pressuporem um conhecimento suficiente por via intuitiva ou mera empatia, do universo juvenil. É o início do que chamamos de «pedagogia espontânea», a outra face da sua ausência.

As gerações que se cristalizam na escola não se repetem na sua «identidade imperfeita» nem na sua relação com a instituição. Ainda por isso, o processo pedagógico, onde se representam as *diferenças de geração*, sob forma ora de afrontamento, ora de reformulação, ora de fuga, exige que se abandone qualquer ideia absoluta ou anacrónica da juventude.

O processo de «massificação» desenvolveu, no seu interior, contradições próprias que os estudantes tiveram e têm de encarar, originando estratégias diferenciadas, complexas e de máxima reversibilidade. Aberta a populações mais numerosas que antes, abrangendo maior número de estratos sociais, em condições de estudo próximas ou já entradas na fase de ruptura, dispensando, em muitos casos, diplomas de valor decrescente do ponto de vista económico e social, a universidade continua, não obstante, sendo demandada por contingentes numerosos, mesmo quando se notam quedas nos valores absolutos de certos países (EUA).

Esta é apenas a face mais iluminada, porque mais próxima da perspectiva com que tradicionalmente se vê a universidade e a sua democratização. Porque, na realidade, outra face há que ajuda a compor o que alguém chamou o «paradoxo da universidade de massa»: o uso que dela fazem as *novas gerações* neste *novo contexto institucional e social*.

(4) Não se confunda universidade de massas com democratização do ensino universitário, seja na vertente da representação das diversas classes sociais, seja na do seu funcionamento interno.

(5) Entre a numerosa bibliografia recordemos alguns trabalhos que realçam a contradição deste processo: FRANCESCO e TRIVELLATO (1978), MINGAT (1979) e MILLOT (1979) e PASSERON (1979).

Não basta falar da escola, e da universidade em especial, como «sala de espera» ou «parque de estacionamento» onde os jovens entrariam, aí permanecendo por permanecer, até que uma ocupação adequada ou aceitável se proporcione. Nesse provisório sempre dilatável, é urgente descortinar o sentido, que é construído, da experiência universitária. Não se coaduna com essa «vinculação experimental com a realidade» que caracteriza as categorias juvenis, quer no dizer da socióloga brasileira Foracchi (1972) quer no dizer do antropólogo-sociólogo britânico Willis (1978), a ideia de que os jovens aceitam o estado de coisas numa pura relação de exterioridade ou de suprema e suicida indiferença. Faz falta à nova pedagogia saber como as gerações mais novas se relacionam com a escola, como e em que investem, até que ponto as suas situações se tornam inaceitáveis à sua «dignidade».

Procura de estatuto social ou fuga ao desemprego? Busca de saber, ou de acesso a melhores remunerações? Prossecução de objectivos explícitos e conscientes, ou atitude carecendo de clara justificação para o próprio jovem e para a família? Eis algumas perguntas, entre muitas outras, que carecem de uma resposta que não possuímos e que é, eventualmente, diferente conforme a temática científica de cada instituição e o seu estatuto público/privado.

Em resumo, é tendencialmente menos intensivo o uso que é feito da escola em geral e da universidade em particular. Sobre esta, os trabalhos de Levy-Garboua (1979) e os de Jarousse (1984) apontam a estreita dependência entre a situação objectiva do contexto institucional e a relação subjectiva portadora da cultura local:

«A redução das perspectivas profissionais é o efeito que hoje os estudantes ressentem mais profundamente. Adoptam uma atitude bastante homogénea face a este fenómeno que os ultrapassa, afectando menos tempo ao estudo e mantendo independente o tempo de lazer. Este tipo de resposta conduz ao desaparecimento da universidade clássica que, de lugar de aprendizagem, se transforma em instância de pura selecção. A procura de educação, os estudantes substituem-na por uma procura de títulos escolares cada vez mais separados do conteúdo que eles certificam» (1979, 205).

A compatibilização da frequência da escola, e da universidade em especial, com outras actividades exerce-se, sobretudo, relativamente a dois campos diferentes: o do trabalho, por um lado, e o da cultura, por outro. No que se refere a esta última manifestação de interesse por fontes alternativas de identidade estudantil, a observação do quotidiano uni-

versitário permite ver que os sítios de encontro e de criação cultural e artística, de debate político e ideológico são progressivamente exteriores ao espaço da própria universidade, restando ela ligada, porventura, às expressões simbólicas de menor significância.

Neste contexto é muito provável o definhamento da dimensão comunitária da escola, por um lado, e o déficite motivacional para a participação na organização da instituição como tal, por perda de agentes, por selecção impertinente de interesses e objectivos, por horizontes de duração apenas adequados a interesses imediatos e mutáveis ao sabor das conveniências.

Finalmente, não nos esqueçamos de uma outra vertente: a «universidade de massas» desenvolveu-se em continuidade, por vezes em coexistência, com a «universidade de elite»:

- sem problematizar a definição e hierarquização das funções habitualmente imputadas à universidade: investigação, docência e serviço;

- sem dissolver a contradição de uma universidade que funciona cada vez mais, em torvelinho, em torno da docência e se organiza formalmente em torno da investigação.

Na «universidade de massas», que o «*numerus clausus*» não evita, vigora a mesma lógica que, até hoje, definiu o «saber escolar» em oposição ao «saber prático» e em plena equivalência com o «conhecimento científico». Embora se verifiquem hoje disponibilidades mais consistentes para introduzir no processo pedagógico o «saber prático» de portadores especialmente colocados fora do meio académico, nem sempre se vê desfibrar, com cuidado necessário, a relação com o «conhecimento científico». Na situação normal da docência, o saber que se transmite resulta de um processo de selecção, simplificação e hierarquização do corpo de enunciados que a «investigação científica» produziu e, mais ou menos, sedimentou. Poderia dizer-se que isto convirá à formação inicial de qualquer diplomado universitário. Mas isto mesmo — falta reconhecê-lo — transporta consigo o risco de transformar o saber escolar num saber «proposicional», no dizer de Delbos (1986), na medida em que vem transmitido, pese a informação das condições da sua produção, separado do *domínio* do próprio processo de produção científica⁽⁶⁾. Em suma, é um risco que, por

(6) É, por isso, essencial considerar o conflito pedagógico entre a utilização do método de exposição ou a do método de investigação, na transmissão dos conhecimentos. Um compromisso salutar será o de «procurar fazer incidir a atenção dos estudantes sobre os

si só, pode transformar o saber escolar no oposto do que a ciência se compraz em proclamar como sua tarefa própria: em «dogma», em «crença», em «ortodoxia», por natureza definidos pela função de evitar a complexidade da sua natureza e da sua história.

Como se podem articular estes três tipos de saber na função docente e no quadro da instituição universitária, deve ser hoje objecto de procura controlada, mas lúcida, tal como é, hoje, objecto de apaixonados ensaios a articulação da investigação, da docência e da ligação à comunidade. Poderá talvez ajudar-nos nesse percurso a tese de Nisbet (1971) sobre a «degradação do dogma académico»:

Acredito firmemente que as bolsas directas do governo e fundações para os membros individuais das faculdades universitárias, ou para pequenos grupos de membros da faculdade à semelhança de companhias com o objectivo de criar institutos, centros, gabinetes e outras empresas essencialmente capitalistas dentro da comunidade académica sejam o agente singular mais forte de mudança que podemos encontrar na longa história da universidade. Pela primeira vez na história ocidental, professores e alunos foram empurrados para a posição não habitual de empresários à procura incessante de novas fontes de capital, de novo rendimento e, tomando a palavra no seu sentido mais lato, de lucros. Enquanto durante séculos as forças do comércio e de industrialização situadas fora da universidade pouco ou nenhum impacto tiveram sobre a comunidade académica para além de um estreitamento de forças internas, o novo capitalismo, o *capitalismo académico* é uma força que surgiu de dentro da universidade e que teve como os seus mais ávidos apoiantes os membros do «professorado».

Esta é uma pista de solução típica da restauração do capitalismo liberal do grande capital e, tal como outras, há que analisá-la, para retirar o que encerra de positivo e caminhar, com audácia, na procura de novas soluções.

UMA SITUAÇÃO A CORRIGIR

As considerações anteriores são genéricas mas aplicáveis à realidade da universidade portuguesa.

processos de investigação e de elaboração de conhecimentos próprios da(s) disciplina(s) que se ensinam — buscando transformá-los em receptores activos de mensagem pedagógica e em utilizadores potencialmente criativos da ciência —, e não tanto (ou não apenas) de dirigir essa atenção para um conjunto de resultados já dados, isto é, desligados da respectiva génese intelectual e das suas utilizações científicas efectivas ou virtuais» (PINTO, 1986, p. 5).

Está fora dos nossos propósitos traçar um retrato da situação pedagógica que quotidianamente vivemos, mais que não seja porque há carência de elementos informativos, expressão, por si só, da pouca atenção que estes assuntos têm merecido. Contudo, a amostra disponível, as interrogações sem resposta, o silêncio e as resistências que as questões pedagógicas levantam, falam eloquentemente.

Será que conhecemos o universo cultural de origem dos estudantes que labutam nas nossas faculdades e institutos? Conhecemos as suas motivações, as suas aspirações sociais, culturais e profissionais?

Não assistimos nos meios universitários a um grande alheamento pela realidade económica, social, cultural e política nacional, outra face da importação de modelos, preocupações, problemáticas, modas e técnicas nascidas e vividas noutros contextos distintos?

Têm os docentes universitários, independentemente do seu grau académico, uma formação especificamente pedagógica, uma frequente reciclagem em tais temáticas? E os que, de alguma forma, privilegiaram essa componente na sua actividade profissional tiraram daí recompensas e estímulos de promoção, morais ou materiais, ou defrontaram-se exactamente com a situação inversa? Os actuais mecanismos de promoção académica não são um entrave ao desenvolvimento do trabalho colectivo, da troca de experiências, do ensaísmo pedagógico, um acérrimo adversário a uma dedicação à prática pedagógica e, consequentemente, um promotor do empirismo e do espontaneismo anacrónicos?

Não abundam os exemplos de aulas mal conduzidas, estruturas de relação professor-aluno inadequadas às temáticas e objectivos? A aula magistral, a falta de debate com os alunos, os apontamentos mal elaborados e atrofiadores, ora do espírito crítico e da inovação ora da sistematidade do estudo e da organização do saber, não continuariam a merecer o sarcasmo de Eça de Queiroz? As relações dentro das equipas de docentes de uma mesma disciplina, ou grupo de disciplinas, não continuam a ser, frequentemente, um prolongamento do individualismo e do autoritarismo ou da desorganização estabelecidos na relação professor-aluno?

Não é frequente a «liberdade de ensino» de cada docente transformar os cursos num amontoado de matérias sem adequada articulação horizontal e vertical? Não são, em muitos casos, as provas de avaliação de conhecimentos autênticas aberrações? Quando é que aquelas, além de avaliar os alunos, servem para avaliar os docentes e a instituição, frequentemente reprovados no elevado peso do insucesso escolar?

As perguntas poder-se-iam multiplicar, umas mais dirigidas a cada um dos docentes, grupos de cadeiras e faculdades, outras mais interpelativas da instituição universitária, talvez mesmo da realidade portuguesa. Através da diversidade de situações nas diversas faculdades e em cada uma delas, as marcas do apedagogismo, senão mesmo do antipedagogismo, são evidentes.

MODESTAS PROPOSTAS DE ALTERAÇÃO

É necessário e urgente começar a modificar a situação. Dizemo-lo, mais que não seja, em nome da rentabilidade económica, da produtividade da estrutura universitária. O insucesso escolar, a falta de preparação de muitos licenciados e a quantidade de capacidades intelectuais que nunca foram despertadas diminuem a riqueza nacional presente e futura⁽⁷⁾.

Há um longo caminho a percorrer. Os meios disponíveis são escassos. A lentidão da mudança de mentalidades, um entrave. O quadro institucional, pouco acolhedor. Dificuldades a ter em conta nos fins e nos meios a atingir, nunca são obstacularizadoras de um processo de transformação. Por isso mesmo as sugestões são modestas, pontos de partida, mas estruturais e exequíveis.

As iniciativas têm que existir a diversos níveis institucionais: nas turmas, nas escolas, em cada uma das universidades, nacionalmente. Todas são importantes, desde que mereçam os adequados apoios e encontrem os canais de divulgação (daí, a importância que esta revista pode assumir). Contudo, na actual fase de alheamento e com a escassez de recursos atribuíveis a tais práticas, para o que também contribui a importância da colaboração interdisciplinar, as *reitorias têm que ter um papel inicial de dinamizador*, começando a lançar um conjunto de iniciativas. Por isso proponhamos a *constituição de grupos de investigação interdisciplinar*, chamemos-lhe assim sem preocupações de estatuto formal, com os seguintes objectivos mínimos: — traçar o perfil social, cultural, científico e comportamental dos estudantes em cada uma das universidades e em cada uma das suas faculdades, ponto de partida para

(7) A estes factores há que acrescentar um outro que é exterior à universidade: a inadequada utilização dos licenciados, expressão parcial do desemprego que tem existido, mas também do hermetismo das hierarquias, do receio da transformação, da «lentidão» de transformação «normal» da sociedade em que vivemos.

um trabalho sistemático de detecção das transformações sofridas por aqueles durante o percurso universitário e na sua futura actividade profissional; — inventariar as preocupações pedagógicas do corpo docente, detectar as formas mais adequadas para promover a sua sensibilidade e formação; — lançar algumas primeiras iniciativas de mobilização tendo em atenção as especificidades de cada uma das escolas; — elaborar uma proposta de actuação com um horizonte de dez anos. Tal grupo de investigação seria o início de um observatório dos fluxos de entrada e de saída na Universidade e faculdades, assim como da sua inserção profissional.

Para um *reforço da actividade pedagógica nas escolas* proponhamos

- um *alargamento de actividade dos Conselhos Pedagógicos*, a quem incumbiria realizar anualmente um relatório da situação pedagógica da escola, contando para tal com dois órgãos consultivos: conselho dos responsáveis de cadeira, constituído por docentes, e conselho de comissões de ano, constituído por alunos;
- a criação *de centros de investigação sobre as práticas pedagógicas* nas temáticas desenvolvidas pela escola que, trabalhando em estreita colaboração com os docentes e os órgãos de gestão, ensaiassem novas práticas pedagógicas, com controlo da sua eficácia;
- a contratação de psicólogos que tivessem como incumbência fundamental *estudar a evolução do processo de aprendizagem*. Sem dúvida que não seriam despiciendas outras iniciativas, muitas delas já experimentadas pontualmente, tais como o lançamento de inquéritos aos alunos sobre o comportamento pedagógico dos docentes, inquéritos à receptividade dos alunos a matérias e temáticas, pequenos cursos e seminários para familiarizar os docentes com novos métodos e técnicas de ensino e assuntos pedagógicos, promover trocas de experiências nesta área. etc. Contudo, é num trabalho estruturado e sistemático que apostamos centralmente.

Não nos surpreenderia que alguns considerassem que as nossas preocupações são irrelevantes, talvez atentatórias do estatuto de superioridade que nós, docentes, usufruímos. Tal juízo apenas demonstraria, a nosso ver, a necessidade do que propomos com um alerta: uma atitude pedagógica impulsionará o próprio processo de construção científica e a investigação. Também não nos surpreenderia, ou não fôssemos do ofício, que o fantasma do orçamento e das verbas nublassem as hipóteses de trabalho. É a própria OCDE e o próprio Banco Mundial que alertam em recentes documentos sobre a formação profissional, com aplicabilidade à nossa

situação, que é difícil medir a produtividade de tais iniciativas dando azo a resistências. Contudo, a produtividade existe e apenas esperamos que a visão de curto prazo mais uma vez não tolha os caminhos do futuro.

Junho de 1987

Bibliografia

- BARCELLS, J. P., MARTIN, J. L. F., *Os métodos no ensino universitário*, Lisboa, Livros Horizonte, 1985.
- BECCHI, E., «Un'identità da riformulare: l'adolescente», in VERTECCHI, B. (org), *Una scuola per la adolescenza*, Florença, La Nuova Italia Editrice, 1983.
- DELBOS, G., JORION, P., *La transmission des savoirs*, Paris, Ed. Maison des Sciences de l'Homme, 1984.
- FORACCHI, M., *A Juventude na Sociedade Moderna*, São Paulo, Pioneira, 1972.
- FRANCESCO, C., TRIVELLATO, P., *La laurea e il posto. Istruzione superiore e mercato di lavoro in Italia e all'estero*, Bolonha, Il Mulino, 1978.
- JAROUSSE, J. P., «Les contradictions de l'Université de masse dix ans après (1973-1983)», *Revue Française de Sociologie*, XXV, 1984, p. 191-210.
- KOVACS, L., CARDOSO, L., PINHO, M., «Inquérito sobre problemas pedagógicos na UTL», in *Pedagogia na Universidade. Simpósio da UTL 1985*, Lisboa, UTL, 1985.
- LEGRAND, L., *La différenciation pédagogique*, Paris, Ed. du Scarabée, 1986, cap. 2.
- MILLNER, J. C., *De L'école*, Paris, Seuil, 1984.
- MILLOT, B., «Analyse critique de la demande d'éducation. L'exemple de l'enseignement supérieur», in *Economie de l'Education*, Paris, Economica, 1979, p. 211-238.
- MINGAT, A., «Une demande inégale ou les limites à la démocratisation de l'enseignement», in *Economie de l'Education*, Paris, Economica, 1979, p. 309-331.
- MONTESANO, D. F., MUNARI, A., «Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale», in BOCCHI, G. e CERUTI, M. (org.), *La sfida della complessità*, Milão, Feltrinelli, 1985.
- NISBET, R., *The Degradation of Academic Dogma: The University in America (1945-1970)*, Nova Iorque, Basic Books, 1971, p. 72-73.
- PASSERON, J. C., «A Democratização do ensino superior nos países europeus: tentativa de resposta», *Perspectiva*, Vol. IX, 1, 1979, p. 38-48.
- PINTO, J. M., *Relatório sobre a Disciplina de Ciências Sociais e sua Metodologia*, Porto, 1986, p. 5.
- WILLIS, P. E., *Profane Culture*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1978.