

Uma Mudança Coerente no Ensino Superior – A Ferramenta Processo Pedagógico

Helder Lopes^{1,2,*}; João Prudente^{1,2}; António Vicente^{2,3}; Catarina Fernando^{1,2}

¹Universidade da Madeira; ²Universidade da Beira Interior; ³CIDESD

Palavras-chave

Ensino Superior;
Mudança;
Processo
Pedagógico

RESUMO

Afirmar-se a permanência da mudança passou a ser banalidade. Mas é real. O pior é que, frequentemente, não passa de um pretexto para deixar tudo na mesma. Hoje, não há resposta para muitos dos problemas que se colocam mas, paradoxalmente, não se rentabiliza o conhecimento e os meios disponíveis. É necessário que o ensino superior esteja na vanguarda de uma mudança coerente sendo, por isso, essencial “jogar” de forma articulada “em vários tabuleiros” em simultâneo.

Neste trabalho analisamos algumas das disfuncionalidades do actual sistema e equacionamos possibilidades de operacionalização da mudança ao nível do acesso ao ensino superior, das estruturas organizacionais, da investigação, da avaliação e debruçamo-nos, mais em pormenor, sobre a estrutura das aulas, pois é necessário deixar de ter uma formação centrada, fundamentalmente, no ensino, para passar a ter uma maior preocupação com a aprendizagem. No fundo, passar da reprodução para a produção.

Não basta, por isso, fazer acertos pontuais, introduzir novos conteúdos e matérias, utilizar umas tecnologias, fazer uns regulamentos e normas. É necessário a mudança do quadro de referência.

Defendemos, assim, uma mudança de lógica, ou seja, uma mudança de paradigma, no sentido que lhe dá Thomas Kuhn.

KEYWORDS

Higher Education;
Change;
Pedagogical
Process

ABSTRACT

Be stated permanence of change has become commonplace. But it is real. What's worse is that often is no more than a pretext to leave everything the same. Today, there is no answer to many of the problems that arise but, paradoxically, the knowledge and resources available are not used toward to make real the change.

It is necessary that higher education be at the forefront of a coherent change and is therefore essential "play" in an articulated way "in several trays" simultaneously.

We examined some of the dysfunctions of the current system and we make the evaluation of the possibilities for conducting change concerning to access to higher education, organizational structures, research, evaluation, and we look more in detail about the structure of classes, for it is necessary to leave to have a training focused primarily on education to go on to have a greater concern with learning. In other words, move from repetition to the production.

And that is why, that do not just make piecemeal amendments, introducing new content and issues, using some technologies, do rules and standards. Changing the frame of reference is required.

Thus, we advocate a change of logic, i.e., a paradigm shift in the sense that Thomas Kuhn gives.

ENQUADRAMENTO

Sem enquadramento, mesmo que sucinto, qualquer análise não passa de mais uma opinião. As razões que fundamentam permitem refutar as conjecturas levantadas.

Afirmar-se a permanência da mudança passou a ser banalidade. Mas é real. O pior é que, frequentemente, não passa de um pretexto para deixar tudo na mesma. De nada serve um diagnóstico, mesmo correto, se não se seguir uma boa prescrição e... a capacidade de a executar.

Hoje, o quadro atual da nossa sociedade modificou-se. Vivemos na era da abundância (informação, conhecimento, alimentos, etc.) existindo uma grande mobilidade (física e virtual...).

No que respeita, mais especificamente, a Portugal vejamos alguns dados a ter em conta (Tabela 1), ao nível do “sistema educativo”, nomeadamente, no que concerne à redução acentuada da taxa de analfabetismo e da taxa de abandono precoce de educação e formação, ao aumento significativo da percentagem da população residente com ensino superior e ao número de alunos matriculados, alunos diplomados e docentes do ensino superior, bem como ao número de doutoramentos.

Não basta ficarmos deslumbrados com alguns dados, é necessário que vejamos para além dos números e, por exemplo, nos questionemos se a um tão acentuado aumento da quantidade de diplomados, docentes, doutoramentos ..., não terá correspondido uma diminuição da qualidade média, desses mesmos diplomados, docentes e doutoramentos?

Fala-se muito da necessidade de mudar, muitas vezes, com o objetivo de “mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma”. Mas, afinal, de que mudança estamos a falar?

No caso em apreço, trata-se de deixar de ter uma formação centrada, fundamentalmente, no ensino, para passar a uma maior preocupação com a aprendizagem, passar da reprodução para a produção...

E não vale a pena argumentar que isso foi feito com o processo de Bolonha, pois é por demais evidente o fiasco em que tal processo se tornou. Aliás, o próprio Marçal Grilo (ministro português que assinou a Declaração de Bolonha), refere que os objetivos traçados tinham um carácter essencialmente estratégico e político e que não visavam “a uniformização dos graus, o combate à diversidade institucional ou a redução da componente pública do financiamento do ensino superior” (Grilo, 2010. p. 163), sendo que as Instituições não desempenharam o papel que deviam ter desempenhado, não se envolvendo no processo como deveriam ter feito, pelo que foram os Governos que “passaram a ditar as leis e a impô-las de cima para baixo, com as instituições a assistir à evolução do processo. Ou seja, as instituições não foram capazes ou não quiseram ou, pior ainda, não foram incentivadas a desempenhar o papel que lhes estava reservado na procura de instrumentos que dessem corpo à própria Declaração” (p.168).

Recentrando a nossa linha de raciocínio, não basta apregoar a mudança, é necessário perceber a sua necessidade, no fundo, perguntar porque mudar?

De uma forma muito sucinta, diremos porque não há resposta para muitos dos problemas que hoje se colocam... e não se rentabiliza o conhecimento e os meios hoje disponíveis...

Contudo, é necessário que se faça uma mudança coerente, sendo por isso necessário “jogar” de forma articulada “em vários tabuleiros”...

Reiteramos que não nos podemos limitar a mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma....

Tabela 1 – Alguns dados estatísticos sobre Portugal

	1960	1970	1981	1991	2001	2011	2013
População residente milhares	8.865,0	8.680,6	9.851,3	9.960,2	10.362,7	10.557,6	10.457,3
Taxa de analfabetismo (%) população residente com 10 e mais anos que não sabe ler nem escrever	-	25,7	18,6	11,0	9,0	5,2	-
População residente de 15 e mais anos, com ensino superior (%)	-	-	-	-	6,8	13,2	15,0
Taxa de abandono precoce de educação e formação (%)	-	-	-	-	44,3	23,0	18,9
Alunos matriculados no ensino superior	-	-	83.754	186.780	387.703	396.268	371.000
Alunos diplomados	-	-	-	18.671	61.140	78.785	-
Doutoramentos	-	60	112	319	908	1.845	-
Docentes do ensino superior	-	-	9.097	-	35.740	37.078	-

Pordata 2014

DISFUNCIONALIDADES E OPERACIONALIZAÇÃO

Acesso ao Ensino Superior

O acesso ao ensino superior, na esmagadora maioria dos casos, é determinado em exclusivo por uma nota de candidatura que é função da nota interna e das notas obtidas nos exames das provas específicas, exigidas por cada um dos cursos do ensino superior.

Utiliza-se uma escala 0-20 com discriminação às centésimas (por exemplo, 18,15 corresponde a uma escala 0-2000!) o que, convenhamos, dá uma falsa objetividade ...

Existe um enorme peso de exames e testes escritos que só medem uma parte da aprendizagem dos alunos...

Por outro lado há grandes “disfuncionalidades” no atual sistema... Analisem-se, a título de exemplo, as notas que levam aos Rankings (Tabela 2).

Tabela 2 - Notas internas e notas dos exames nacionais

Posição no Ranking	Escola	Nota Interna	Nota Exames	Diferença
1	a)	16,50	14,69	1,81
2	a)	15,10	14,26	0,84
...				
9	a)	16,50	13,18	3,32
10	a)	17,30	13,18	4,12
....				
31	a)	16,30	11,90	4,40
32	a)	15,30	11,90	3,40

a) Não colocamos o ano a que reportam os dados nem nome das escolas uma vez que facilmente seriam associadas a certas regiões do país e ao facto de serem públicas ou privadas, o que poderia distorcer a discussão que nos anima nesta comunicação, embora consideremos que tal análise e discussão não devam ser descuradas, antes pelo contrário (até porque estas “disfuncionalidades” se têm perpetuado ao longo dos anos) Lopes (2013).

Devemos questionarmo-nos, não apenas sobre as diferenças entre as escolas mas, também, por exemplo, sobre as diferenças entre as duas componentes da nota de candidatura.

É possível e desejável que se modifique o atual regime de acesso? Pensamos que sim.

É possível fazê-lo com benefícios ao nível de todo o sistema educativo, por exemplo, o ensino básico e secundário, de certa forma, ficava liberto da focalização exclusiva e sufocante de preparar alunos para exames que medem o que medem e que, muitas vezes, inclusive são mal concebidos, verificando-se regularmente discussões acesas sobre a forma como são feitas as questões e os respectivos critérios de correção, entre diferentes sociedades científicas,

associações de professores e o Gabinete de Avaliação Educacional que tutela o processo.

Mas será que, ao nível do ensino superior, queremos assumir a responsabilidade de “escolher os alunos”? Se pensarmos que apenas teremos mais trabalho em julho e agosto é porque estamos a pensar no mesmo sistema e a substituir uns exames por outros. Um bom exemplo do que poderia ser o modificar alguma coisa para que tudo ficasse na mesma.

É possível e desejável que, por exemplo, temporalmente, a seleção comece a ser feita um ano antes da efetiva entrada e que os critérios valorizem as reais capacidades, competências e potencialidades dos candidatos, valorizado a sua experiência de vida e a “obra feita”. Por exemplo, analisando criticamente o desempenho desportivo, o voluntariado e a participação em causas cívicas e sociais, o envolvimento cultural, o empreendedorismo contextualizado e produtivo, etc. etc.

Não nos podemos esquecer que há mais vida para além da escola, mais a mais da escola que temos, que se encontra enclausurada entre os seus muros, mergulhada em tarefas burocrato-administrativas que consomem o tempo e a disponibilidade mental dos diferentes intervenientes.

Será que chegámos a este ponto só por incompetência e falta de visão, ou há a clara intenção de exercer o poder através da subjugação administrativa e regulamentar (o que, convenhamos, também pode ser considerado incompetência e falta de visão)?

O problema é que o ensino superior parece padecer do mesmo problema ...

Estrutura organizacional

Fatores externos (por exemplo A3ES) condicionam a formatação dos planos de estudo.

Esses planos são muito rígidos e o aluno tem muito poucas hipóteses de construir o seu próprio percurso. Tarefas administrativas com demasiado peso na vida das instituições (dos órgãos de gestão e dos docentes) – uma forma de poder ... como referimos anteriormente.

Parece que muitos ainda não têm consciência “que os Politécnicos e as Universidades perderam o monopólio que tinham da distribuição de um conhecimento de ‘nível elevado’ e que só sobrevivem porque estão presos pelos ‘canudos’ (dos diplomas de que ainda são vendedores privilegiados). Uma sobrevivência muito pouco consistente para justificar o investimento social necessário. Encontrar soluções alternativas e nichos de mercado (ou outra coisa que lhes queiram chamar) capazes de responder aos desafios que enfrentamos é fundamental. Para as instituições, para as pessoas que nelas labutam (docentes, investigadores, alunos e funcionários), mas,

sobretudo, para as sociedades que queiram dar aos seus cidadãos uma qualidade de vida e de dignidade ...'mínima'. (Almada, 2012, p.30).

Investigação

Ao nível do predomínio que atualmente existe na investigação nas Ciências do Desporto, pensamos ser perfeitamente esclarecedor a posição de Soares (2013): - Quantidade enorme de publicações que se vão fazendo sem que ninguém perceba para que é que servem ...; - Aumento das fraudes científicas pela pressão de se publicar; - Professores derivam das suas áreas de interesse para onde é mais fácil publicar; - Onde está o retorno das publicações e o que é quem têm contribuído para a evolução...?; - Deitar dinheiro ao lixo...É dinheiro público.

Mas, claro está que este problema é transversal a várias áreas científicas, a título de exemplo, veja-se o que nos refere Torres (2014):

“Nunca tivemos diferendos [com a FCT]. Tivemos, sim, formas diferentes de ver ou proceder a uma avaliação. O nosso trabalho científico de mais de 30 anos não é divulgado em revistas esotéricas apenas lidas por iluminados. A nossa divulgação científica é feita sobretudo em espaços museográficos, através da linguagem museológica acessível a muitos mais leitores. Os nossos 16 museus de Mértola são ‘consumidos’ por mais de 30.000 visitantes anuais”. Se defendemos que produzir em Investigação é abrir fronteiras, criar novas tendências, criar riqueza, porque é que as Universidades estão sempre na penúria? Será porque: - São mal avaliadas? Produzem mal? O contexto não permite? São mal geridas? Os Investigadores são incompetentes? Não apreendem a funcionalidade? (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2012).

Deixamos que cada um responda por si.

Avaliação

No que respeita à avaliação dos alunos, ela centra-se essencialmente na avaliação da capacidade de reprodução, nomeadamente, testes e trabalhos formatados onde se reproduz o pensamento dos outros ou se aplicam, “acefalamente”, as prescrições pré formatadas e prontas a consumir.

Não sendo por isso de estranhar que os próprios alunos pareçam preferir esse tipo de avaliação. Por exemplo, num estudo realizado por Lopes, Vicente, Simões, Barros e Fernando (2013) sobre as opções de alunos relativamente à forma como preferem ser avaliados ao nível dos testes escritos, foram questionados 147 alunos universitários (1º e 3ºano) sobre quatro possibilidades: - Sem consulta; - Com consulta; -Com 50% de consulta; - Levar para casa e

entregar no dia seguinte (sendo que o teste tinha uma ponderação de 50% da avaliação final).

Verificou-se que os alunos optaram, de forma significativa, pelo teste sem consulta e que o ano letivo e o ano de escolaridade não influenciaram significativamente essa escolha. As justificações dadas foram basicamente: - “não estamos habituados a fazer de outra forma”; - “o teste sem consulta é que verdadeiramente avalia o que cada um sabe”; - “dá menos trabalho, é só estudar”; - “os critérios de avaliação seriam muito mais exigentes com consulta” (Lopes et al, 2013, p.60).

A um outro nível, vejamos alguns exemplos da percepção que se tem do que é solicitado aos alunos (Lopes, 2012):

- “A prova de cá era de escolha múltipla e não faz sentido que a vida de uma pessoa dependa daquilo que é ou não capaz de memorizar. Um médico não é só uma cabeça. Por isso vou fazer o internato em Oxford, onde a prova consiste numa entrevista” (Ana Maria Gomes, aluna de medicina).

- “Os jovens de agora desenvolveram outras capacidades, como a de ‘controlar o esquecimento’. Os bons alunos são os que esquecem mais facilmente a quantidade monstruosa de informação que têm de absorver, para se prepararem para o próximo exame...” (Sobrinho Simões, investigador e docente universitário).

Sobre a formação de professores David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação), a propósito da apresentação do Relatório sobre o Estado da Educação 2013, refere: “Uma das consequências do actual modelo de recrutamento é o da inflação sistemática das classificações finais em alguns cursos de formação de professores, com manifesta injustiça e prejuízo do interesse público ... Sabendo que há práticas deliberadas de inflação de notas, então temos de concluir que há batota no acesso à profissão. Isto tem de ser pensado e temos de saber até que ponto a classificação do curso é um critério justo para seriação dos candidatos” (Leiria, 2014, p.30).

No que respeita à avaliação dos docentes, ela centra-se essencialmente nas publicações em “revistas de confrarias” e no círculo vicioso das citações de conveniência...

Veja-se, por exemplo, alguns júris de concursos e provas académicas, que muitas vezes, demasiadas vezes, se deixam capturar pelo sistema que faz deles meros contabilistas.

Contabilizam pontos de x artigos, y citações, ... ou sejam demitem-se de avaliar e deixam que outros avaliem por eles! Chega-se ao ponto de nem lerem artigos, livros, capítulos de livros, dos candidatos...

Dizem que se os pares já aceitaram é porque é bom! Mas em que mundo vivem? Conseguem dizer isso sem se rirem? Acreditam mesmo nisso? Uma coisa é jogar no sistema e saber que ele está viciado, outra é achar que é “limpinho, limpinho...”.

No que respeita à avaliação das instituições/cursos, tal como é feita atualmente, dificilmente avaliará o essencial, acabando, fundamentalmente, por se assumir como um instrumento de seriação e de poder de alguns “iluminados”...

Não é assim de estranhar que exista dificuldade em sair deste ciclo vicioso. Mas há outras opções. E algumas não dependem de terceiros que, para além dos condicionalismos e das imposições que colocam, também são normalmente utilizados como uma boa desculpa para o nosso comodismo e inércia...

Estrutura de uma aula

Depende quase em exclusivo de cada um de nós.

Se estamos convencidos que o que fazemos é o mais adequado e estamos satisfeitos... estamos conversados.

Se não estamos, será que queremos sair da nossa zona de conforto? Sabemos fazê-lo? Achemos que não vale a pena, baixamos os braços, juntamo-nos à onda?

Utilizando como base a proposta de Almada (2001), a aula deve ser uma visita guiada – onde existe reflexão, debate, experimentação, etc.

Isto porque a riqueza já não está em possuir muito conhecimento, mas em saber tratar uma enorme quantidade de dados que continuamente são produzidos (sem esquecer que muitos deles são alimentados por uma investigação de duvidosa qualidade, quando não fraudulenta, como já referimos).

É preciso alterar as metodologias e os instrumentos que se utilizam, o tipo de raciocínio e a atitude que se tem. É necessário, por exemplo, mudar a estrutura da sala de aula, para que os alunos sejam estimulados a dialogar e debater uns com os outros. Isto em vez de, essencialmente, se limitarem a absorver passivamente o que o docente transmite.

Tem de existir uma coerência global, já não estamos a preparar para a cadeia de montagem. Não se pode continuar com a lógica de “primeiro tens de saber isto... depois logo pensas...”. É fundamental ter uma outra lógica: “Resolve lá este problema”... o aluno vai à procura de como o pode resolver...

É necessário ter/desenvolver um sentido crítico. Temos de analisar, por em causa e testar. Mas atenção, não se trata da “forma de dar uma aula”, presencialmente, por skype, etc. É a lógica do processo que tem de mudar, de ser outra. E isso é que é difícil.

O docente deve assumir-se como centro de informação privilegiado, não pela quantidade que possui mas pelo domínio de metodologias e instrumentos que lhe permitam orientar a pesquisa dos alunos. É evidente que dá indicações, sugestões, avalia e que ao aluno não basta problematizar, ser

curioso, saber perguntar e esperar que o professor o oriente.

O aluno não pode ficar permanentemente dependente do professor, da sua crítica, da sua avaliação, tem de saber criar obra, arriscar, cometer erros, aprender com eles e voltar a tentar. O aluno não deve um “reprodutor de conhecimentos” mas sim um decisor e um realizador.

Já existem alguns bons exemplos do que acabamos de defender ao nível do ensino básico e secundário e do ensino superior. Contudo, na generalidade, continuam a ser pontuais e sem que exista uma coerência de conjunto integrada num processo pedagógico centrado nos alunos numa lógica funcional de solicitação-adaptação-transformação.

Isto sem nos esquecermos que este tipo de dinâmica também se pode aplicar a outros contextos. A título de exemplo, uma comunicação num congresso (como a que está na base deste artigo) pode assumir diferentes contornos e solicitar comportamentos que levem a uma maior participação dos diferentes intervenientes, tornando-os, não apenas mais interventivos num processo de ensino focalizado num emissor (o conferencista), mas essencialmente construtores do próprio processo desencadeado pela conferência. Por exemplo, se a conferência for disponibilizada em vídeo dias antes da sua realização, e se cada um tiver a possibilidade de enviar ao conferencista as suas dúvidas, discordâncias, os pontos que gostaria de ver mais desenvolvidos, etc., o tempo destinado à conferência será utilizado para trabalhar/debater em cima do que foi enviado no vídeo e da refutação a que foi numa primeira fase sujeito... Sendo que isto pode ocorrer presencialmente, por videoconferência, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental assumir sem qualquer rodeio que não basta que se façam alguns acertos pontuais, que se introduzam, de forma mais ou menos mediática, novos conteúdos, matérias e meios tecnológicos, que se façam e imponham alguns regulamentos, normas e afins.

O que é necessário é a mudança da base de sustentação/quadro de referência. Defendemos, assim, uma mudança de lógica, ou seja, uma mudança de paradigma, no sentido que lhe dá Kuhn (1962).

Contudo, uma mudança de lógica não se faz por recebermos orientações ou mesmo ordens para o fazer. É preciso criar as condições para que a rotura aconteça. A rotura não tem que ser algo de muito complicado, até é, normalmente, uma simplificação.

Assim queiramos e saibamos sair da nossa zona de conforto e assumir as responsabilidades de professores universitários, pais, contribuintes, ...

Entretanto, podemos continuar alegremente a olhar para o nosso umbigo e a assobiar para o lado... mas

depois não nos podemos queixar que à universidade e aos universitários não lhes seja reconhecida a importância que poderiam e deveriam ter ...

Referências

Almada, F. (2012). O Ensino Superior é um Titanic. *Revista Ensino Superior*. 45. 27-30.

Almada (2001). *A Estrutura de uma aula* (Documento não publicado).

Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: CNE.

Grilo, E. (2012). *Se Não Estudas, Estás Tramado*. Lisboa: Edições tinta-da-china, Lda.

Leiria, I. (2014, setembro 27). Há práticas deliberadas de inflação de notas em cursos de formação de professores. *Expresso*. p.30.

Lopes, H. (2012). A Avaliação Sumativa – o erro do avaliador. *Seminário: A Avaliação em Educação Física*. Funchal: UMa.

Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, C. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1 (2), 54-65.

Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2012). A Investigação do Desporto – Fundamentação Conceptual. *Seminário Desporto e Ciência 2012*. Funchal: UMa.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Soares, J. (2013, janeiro 21). Desporto e Universidade. <http://blog.aigd.info/index.php/uma-excelente-palestra-para-refletir/> acessado a 8 de fevereiro de 2013.

Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo (2014). <http://www.pordata.pt/> acessado a 2 de outubro de 2014.

Torres, C. (2014, setembro 12). Arqueólogo Cláudio Torres em entrevista sobre os estilhaços da Primavera Árabe. *Diário do Alentejo*. <http://da.ambaal.pt/noticias/?id=6314> acessado a 4 de outubro de 2014