

[www.esec.pt/opdes](http://www.esec.pt/opdes)

# OPDES

## Pedagogia no Ensino Superior

**Democratização do ensino superior e exigência científica**

João Boavida & Helena Damião

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra

**O Programa Nacional de Ensino do Português  
na ESEC: cooperação, renovação e produção de  
conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Pedro Balaus Custódio, Professor Adjunto, Coordenador Institucional do PNEP, Escola Superior de Educação de Coimbra.

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

 INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

 Serie de  
cadernos

## FICHA TÉCNICA

Direcção: Susana Gonçalves

Comissão Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

Título da Série: Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicação: Escola Superior de Educação de Coimbra

Paginação: NDSIM/ José Pacheco

Junho de 2010

ISSN: 1647-032X

# PROJECTO OPDES: PUBLICAÇÕES

[WWW.ESEC.PT/OPDES](http://WWW.ESEC.PT/OPDES)

## SÉRIE DE CADERNOS PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

A Série de Cadernos ‘Pedagogia no Ensino Superior’ é editada no formato de pequenos cadernos A5, incluindo-se em cada caderno dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

Esta colecção teve o seu início e desenvolvimento no âmbito do projecto OPDES: Orientações pedagógicas para Docentes do Ensino Superior (ver sinopse no site [www.esec.pt/opdes](http://www.esec.pt/opdes)). Este projecto foi financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. “Projectos inovadores no ensino superior”.

## CADERNOS PUBLICADOS

### Brochura nº1

- *Método Expositivo*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

- *Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino*

Alan Kalish (Director da FTAD \_ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA);

### Brochura nº2

- *Princípios fundamentais de um planeamento curricular eficaz*

Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá);

- *A Construção de Contextos de E-learning (ou B-learning) no Ensino Superior*

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

### Brochura nº3

- *Estilos de aprendizagem e ensino*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação);

- *Aprendizagem Colaborativa: uma proposta ao serviço da aprendizagem profunda*  
Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

### Brochura nº4

- *El crédito europeu: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad*

Miguel Pérez Ferrá (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: “Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales”), Universidad de Jaén;

- *Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem*

Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra);

### Brochura nº5

- *Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira*

Pedro Balaus Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de

## Educação de Coimbra)

- *Colaboração e reflexão:* Mecanismos de uma avaliação transformativa  
Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação,  
Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

## Brochura nº6

- *Shaping University Culture: Challenges and Opportunities for Leaders in Higher Education*  
Christopher P. Adkins, School of Business; Michael F. DiPaola, School of Education;  
The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA.
- *Plagiarism key issues and pedagogical strategies*  
Digby Warren (London Metropolitan University, London).

## Brochura nº7

- *The University's role in developing rights and social equity.*  
Alistair Ross (Jean Monnet ad personam Professor; Emeritus Professor, London  
Metropolitan University, London, United Kingdom)
- *'In theory, yes; in practice, no': Is this the reality of Education for Citizenship in Higher Education.*  
Henry Maftles, University of Strathclyde, Scotland, United Kingdom; Irena Zaleskiene,  
Pedagogical University of Vilnius, Lithuania; Miquel Essombert, Autonomous  
University of Barcelona, Spain; Eleni Karatzia – Stavlioti, University of Patras,  
Greece

## Nº 8 – Julho 2010

- *Uma Proposta para a promoção da competência de síntese a partir de várias fontes em contexto académico*  
Leila C.S. Rodrigues, Investigadora do CERNAS e docente na Escola Superior Agrária  
de Coimbra; e Luisa A. Pereira, Coordenadora Regional do PNEP, investigadora e  
docente no Departamento de Didáctica e Tecnología Educativa da Universidade de  
Aveiro
- *A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar*  
Flávia Vieira, José Luís Silva, e Maria Judite Almeida, Universidade do Minho,  
Braga

# DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E EXIGÊNCIA CIENTÍFICA

JOÃO BOAVIDA & HELENA DAMIÃO

(FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE COIMBRA)

**1.** O problema maior que se coloca hoje às Universidades é resolver a equação constituída pela necessidade de democratizar o acesso ao seu ensino com a exigência, a profundidade e o rigor dos conhecimentos que ela tem obrigação de produzir e de transmitir. Isto sobretudo nos países onde se verifica um grande e acelerado crescimento no ensino universitário, como é o caso do Brasil e de Portugal, apesar de serem situações e formas de crescimento muito diferentes.

Dentro deste problema surge outro: como impedir o atrofiamento das humanidades, sem as quais a nossa cultura, que nos constituiu, estrutura e reflecte, se desmoronará face ao uso cego que muitas vezes se pretende fazer das técnicas e à exigência sempre crescente e acrítica de aprofundamento e especialização?

Como este segundo problema nos parece relativamente fácil de resolver, basta um pouco de vontade política que resultará da compreensão do mesmo (embora possa ser difícil, ou por embotamento tecnológico ou ignorância), vamo-nos centrar no primeiro, pela aparente dificuldade em conciliar os dois termos da equação.

Na verdade, o problema de como articular o crescimento do ensino com exigência científica é difícil de resolver porque tem componentes *sociais, culturais, económicas, políticas e científicas*, cada uma delas com tendência para desenvolver forças diferentes e frequentemente em conflito. Analisemo-las sumariamente no presente texto.

1.1. As componentes sociais derivam do facto de as Universidades terem sido demandadas, no período de uma ou duas gerações, por uma massa enorme de alunos, que viu nelas uma possibilidade de ascensão social, por via de melhores empregos, proporcionados por uma preparação técnico-específica, mas lhes faltar, em geral, uma base e um fundo cultural de que a Universidade precisa e sem o qual se degrada. Como o ensino secundário sofreu uma evolução idêntica, embora antecipada de uma ou duas décadas, o problema não só transitou deste nível de ensino para o superior, como se expandiu rapidamente. O problema é hoje semelhante nos dois níveis, com a agravante de o superior, supostamente, se tratar de um nível mais elevado, tanto em termos de investigação, como de ensino e de aprendizagem.

As componentes culturais em jogo são justamente estas que se acabaram de enunciar. A investigação não pára de se aprofundar, desenvolver e relacionar, e isso não vai poder abrandar, porque é a própria dinâmica cultural e científica que o exige, resultante dos investigadores que trabalham nos diversos domínios dos conhecimentos anteriores que obrigam a que a investigação continue. É certo que algumas áreas podem morrer, por deficiência de investimento, e isso tem acontecido. Mas, em geral, o fenómeno é esporádico ou local. Se uma investigação enfraquece num certo sítio continua pujante noutro, e, portanto, o grau de científicidade já conseguido cria dinâmicas de investigação que alguém tem que continuar a elevados níveis de exigência. Se uma universidade não desenvolve suficientemente um domínio científico outras a substituirão; se a maioria das universidades se desinteressar por um certo nível de investigação ou de exigência cognitiva, muito provavelmente outras instituições, ou investigadores isolados, aparecerão a substitui-las, melhor ou pior. O determinante será, por um lado, a qualidade científica já alcançada e, por outro, a especificidade cultural já constituída.

O problema de uma certa desqualificação cultural que a massificação está a produzir não é facilmente descartável pelas universidades, sobretudo porque a produção cultural está na base da sua natureza e da sua história. As universidades não podem abdicar de investigar com rigor e exigência científica. Se a universidade, por hipótese, o não souber ou não quiser resolver, estará a cavar a sua própria sepultura enquanto instituição e a abrir o caminho a que outra lhe tome o lugar e a substitua.

1.2. A problemática económica tem muitas cambiantes, mas parece derivar principalmente da relação cada vez mais estreita entre os conhecimentos científicos, a sua aplicação técnica e a articulação com a indústria e a actividade comercial. E, portanto, da cada vez maior implicação da investigação universitária no tecido económico e na vida das populações. E isto é uma realidade relativamente nova. Na Idade Média, quando as universidades apareceram, a grande preocupação era conservar e tratar o conhecimento existente, recuperar o que andava perdido e organizá-lo segundo uma ideia de universalidade, de conjunto harmónico e segundo uma perspectiva teleológica. Havia, é certo, estudos de medicina, com componentes práticas importantes, mas o grande objectivo era a visão coerente e completa que os estudos

vinham dar à concepção teológica do mundo e da vida. A realidade económica – essencialmente agrícola, artesanal e comercial – passava em grande parte à margem desta actividade cultural e científica. E isto foi ainda assim durante séculos, e só a emergência lenta e difícil do espírito experimental, com a Modernidade, foi transformando os conteúdos e os métodos da actividade universitária. Esó posteriormente, com o advento da industrialização, sobretudo da segunda, é que a articulação universidades – empresas – fabrico e produção de bens transaccionáveis se tornou indissociável. É, portanto, um fenómeno novo e já dos nossos dias, que nos está a colocar problemas de difícil resolução, entre a investigação pura e a liberdade de investigar, e a investigação condicionada por forças exógenas à própria investigação pela dependência das forças económicas.

1.3. Esta nova situação tem dimensões políticas evidentes. A universidade tem vindo a transformar-se, por estas razões, num braço do poder político. As implicações económicas obrigam a uma articulação difícil, simultaneamente com enormes vantagens e muitos perigos. Pede-se hoje às universidades uma intervenção social e económica como nunca antes, e de facto nenhum país moderno o dispensa; neste sentido os governos estão cativos das universidades. Por outro, uma dependência económica destas torna-as, em muitos aspectos, dependentes do poder político e económico, o que obviamente tem perigos no domínio científico e cultural. Isto é, da dependência dos financiamentos a centros de investigação, e a consideração política da maior ou menor valia de certos domínios, por critérios não científicos e decididos por quem não conhece o verdadeiro valor científico, podem resultar prejuízos graves. Neste sentido, a independência da Universidade corre perigo e a investigação pode transformar-se num conjunto de áreas, aquelas que interessam às estratégias políticas e económicas dos governos, esquecendo outras que aparentemente não têm as aplicações práticas das primeiras ou com retornos mais problemáticos e reduzidos. Com o que entra em crise essa ideia de “universitas”, fundamental na Idade Média e na Idade Moderna, ou de harmonia e globalidade dos conhecimentos e do valor de todos para o progresso da humanidade e maturidade dos homens e das sociedades.

O grande problema científico é, pois, este. A multiplicidade dos domínios e sua incessante diversificação e especialização transformam

as universidades em pólipos crescendo incessantemente. Torna-se difícil investigar, a alto nível, ramos cada vez mais diversificados do saber, e resolver simultaneamente o problema da sua transmissão com um grau de exigência consentâneo com a investigação. Por falta de alunos, por falta de cursos onde esses conhecimentos tenham cabimento e sejam necessários, várias áreas correm o perigo de regredir.

Paralelamente a este problema há outro, também científico, que é o da interacção e dinamização ou, pelo contrário, conflito e inibição mútua entre a investigação, ensino e aprendizagem. Ou seja, o que os investigadores descobrem com a sua investigação deverá ser transmitido aos alunos dos diversos níveis universitários, (licenciatura, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento). Mas o processo de produção científica não coincide com o da sua transmissão, e a renovação contínua que a investigação produz corre o perigo, ou de se degradar, se a maior parte dos alunos começam a não ter os pré-requisitos necessários a acompanhar este nível de conhecimentos, ou de criar um hiato crescente entre um pequeno grupo, que investiga, e um grande grupo de estudantes universitários que aprende somente umas divulgações.

Mas, ao cair-se neste desnível entre o que se investiga e o que se ensina, corrompe-se rapidamente a função da Universidade e o patamar a que deve funcionar. Estamos perante um problema científico que é, ao mesmo tempo, um problema pedagógico. Porque a possibilidade de aproximar o domínio da investigação do da aprendizagem e até da divulgação está no modo de fazer as coisas, isto é, na capacidade pedagógica. Passa pela pedagogia a possibilidade de resolver este problema da maior implicação cultural, económica e, portanto, social.

Tradicionalmente a Universidade preocupava-se pouco com o problema pedagógico. Os professores transmitiam os seus conhecimentos e as suas investigações sem cuidarem de saber se os alunos entendiam ou não as suas explicações. As percentagens de reprovações também não os preocupava, e eram até frequentemente entendidas, no imaginário e na lenda académica, como sinal de qualidade científica e de exigência, que inversamente garantia qualidade de preparação aos que venciam as provas daquele

professor mais rígido. Não se contabilizavam, porém, os custos sociais e económicos destes casos, por vezes quase patológicos.

Ora, a massificação do ensino e um eventual abaixamento médio do nível de conhecimentos com que os alunos entram hoje na Universidade vem alterar muito esta situação. Mas como a instituição universitária não pode ficar refém desta nova situação sociocultural, é preciso encontrar saídas.

**2.** Este facto, ainda mal estudado mas que, intuitivamente, muitos docentes do ensino superior sentem, ou dizem sentir, obriga as universidades a confrontarem-se com a sua própria missão, e com as dificuldades novas que lhes estão a surgir. Acresce que os factores exógenos de natureza económica, social e cultural, de que se falou, têm vindo a fazer crescer um sentimento de crise. E daí, nuns, a ideia de uma necessidade de mudança; e noutras a convicção de que é preciso recuperar certos valores universitários, sobretudo os que exigem revalorizar o conhecimento e a investigação que o alimenta. Embora com sentidos opostos, há nestas posições uma dimensão científica e outra pedagógica que, finalmente, se começa a perceber que estão relacionadas, que não podem ser tratadas independentemente, pois ambas são importantes.

A intervenção política que os estados europeus, por exemplo, estão a tentar mediante reestruturações e uniformizações é, por certo, uma tentativa de resolução de alguns destes problemas. Para muitos críticos será uma forma de os acrescentar, mas, por outro lado, sugerem vias de solução para algumas das aporias apontadas acima. Mas o grande problema é que estas exigem condições objectivas e subjectivas que estão longe de estar garantidas.

A nossa tese é a de que, face à conflitualidade de forças que hoje se vive nas universidades, a superação da actual situação só poderá resolver-se por uma mudança qualitativa, uma transformação que consiga, pela via da pedagogia, recuperar para a exigência científica os que chegam à Universidade com défices cognitivos e culturais que lhes impedem uma plena formação, que elas devem exigir e de que a sociedade necessita. Isto é, nas condições actuais (sociológicas, demográficas, culturais) para a maioria dos alunos que accedem às

universidades, a recuperação da exigência científica e cultural não terá grande êxito pela via clássica e linear de mais exigência e de mais rigor.

As quais, obviamente, são indispensáveis e de que a Universidade não deve abdicar, mas que hoje tem que obter por meios mais complexos e subtis que anteriormente. Face à massificação no acesso à Universidade não são suportáveis, em custos sociais e económicos, uma proporcionalidade de abandonos, perdas e retenções como as que se verificavam nos cursos mais exigentes de há algumas décadas, quando a percentagem de estudantes universitários era muito inferior. Então, embora o prejuízo social fosse grande, não afectava significativamente o tecido económico e social, ou afectava-o muito menos do que, em iguais circunstâncias, hoje aconteceria. Por várias razões, como a muito menor competitividade no campo do emprego qualificado, o maior suporte económico das famílias aos alunos, a menor relação entre a formação universitária e a economia, etc. Ou seja, a Universidade de hoje e a sociedade, dadas as características da massa académica, não suportariam a percentagem de reprovações de outros tempos.

Sendo assim, temos que encontrar outras soluções. As quais passam, quase necessariamente, pela requalificação pedagógica do sistema, entendendo por isso uma reformulação e generalização de métodos e técnicas de ensinar e de aprender e uma diversificação das formas de avaliar. Em suma, mudanças significativas nos trabalhos tanto de alunos como de professores, nas atitudes e nos hábitos dos intervenientes do processo e, necessariamente, nos modos de funcionamento das instituições.

É evidente que a compreensão desta problemática geral não tem ainda muitos adeptos. Daí que não se percebam as razões das transformações legislativas que por toda a Europa têm agitado as Universidades, isto em termos gerais, e muitos não comprehendam a razão por que devem mudar as pedagogias universitárias. Por isso, para muitos, elas não mudam nem vão mudar, não só porque não têm qualquer intenção de modificar o seu modo de fazer as coisas, mas sobretudo porque não vêem razão para isso. Pensam que esta agitação legislativa tem por único intuito reduzir os gastos com a educação e que a Universidade, passada esta fase de aparente

reformulação, voltará aos modos e às práticas do costume.

Pode ser, mas dependerá da compreensão do que, de facto, está em causa e das implicações possíveis deste processo. No caso de virem a ser obrigados a mudanças nas suas práticas, sem consciência do que está em jogo e das transformações que é preciso operar, poderemos estar certos de que os efeitos serão irrelevantes. Ou até contraproducentes, porque se desorganiza e enfraquece um processo e não se chega a implementar efectivamente o outro. A propósito, pensamos que noutros níveis de ensino um dos actuais grandes problemas resulta de se ter abandonado um modelo de ensino sem uma substituição efectiva, convicta e esclarecida por outro mais moderno. Modelo muito propalado e louvado, é certo, mas quase sempre mal aplicado e pior avaliado (cf. Boavida, 2006).

Ou seja, segundo aquela perspectiva relutante e desconfiada, nada deixou, nem deixará de se fazer segundo os métodos de sempre, e a ideia de mudança acabará por ser mais aparente que real. Simplificou-se e reduziu-se a formação académica geral, vai-se economizar no sistema. Mas no fim a formação será pior, porque o que se fazia em cinco anos vai fazer-se agora, em virtude da Reforma de Bolonha, em três, e as habilitações em falta – as que correspondia à licenciatura e agora vai passar a corresponder ao mestrado – irão ser pagas por quem o desejar, alcançando-se assim um dos grandes objectivos destas mudanças.

**3.** Se nos perguntarmos, no entanto, por que razão deverá a pedagogia universitária mudar, pode a questão parecer até provocatória, pois o que estará em causa, para muitos, são razões economicistas, uma vez que a pedagogia é ainda vista como simples forma de dourar as intenções e de facilitar as aprendizagens. Devemos dizer, antes de mais, que este trabalho não tem nada de institucional. Não temos, do Processo de Bolonha e da sua legislação, um conhecimento para além do que todos devem conhecer, nem muito menos, procuração de ninguém para o presente artigo. Este trabalho não é, pois, senão, uma tentativa de compreensão do que está em jogo.

Por outro lado, a pergunta acima parte do princípio de que as pedagogias universitárias irão mudar, e, na realidade, não é certo

que isto venha a acontecer. Corre-se até o perigo de que elas não se modifiquem o suficiente para os efeitos pretendidos, ou só o mínimo necessário para que se possa dizer que se transformaram, sem se terem de facto transmutado em nada de importante. É esse o grande perigo, e é contra essa aparência de mudança, que deixa tudo na mesma, que devemos estar prevenidos e trabalhar com a maior seriedade.

Mas, por outro lado, afigura-se-nos inevitável que as referidas pedagogias venham a alterar-se, e muito. E não tanto por acção de natureza legislativa, como parece, por enquanto, ser o caso, mas por razões de natureza sociocultural e económica, e até científica, como tem acontecido ao longo da história e tentaremos demonstrar de modo simples.

A questão é então saber em que grau se dará essa mudança, se se vai limitar a uma cosmética ou se será profunda e prolongada. Isto é, com que qualidade, em que sentido, com que profundidade, com que rapidez e como se irá dar a mudança? Todas estas vertentes pertencem à mesma pergunta, mas agora reforçada: por que razão devem mudar as pedagogias universitárias?

E a resposta é esta: mudam porque terão de mudar. Mas quem o pode garantir, se já se viu que as acções de política legislativa podem não ser suficientes, e a história está cheia destes casos? A nossa convicção é de que vão modificar-se porque não pode deixar de ser. Há sinais suficientemente fortes que nos indicam que serão as próprias circunstâncias envolventes e a dinâmica internacional que o irão impor, sobretudo pela nova relação de forças sociais e económicas.

Acontece, porém, que, para muita gente, esta mudança, que está em processo nas universidades europeias, será a morte da formação e do espírito universitários, sobretudo da raiz humanística que nos formou, como cultura e como civilização. Pensamento que, vertido para um enquadramento mais largo, se apresenta como um dilema: Se mudamos, perder-se-á o espírito universitário e a sua cultura degradar-se-á; se o não fizermos, deixaremos de ter capacidade de intervenção, com enormes custos sociais e culturais. De outro ponto de vista: se reagimos à reforma, impedindo que as universidades se ponham ao serviço das massas mediante a modernização científica

e tecnológica, aceitamos, a prazo, a decadência da Europa. Se aceitarmos este clima de facilidade e de fuga em frente, como muitos o vêem, degradaremos a cultura universitária, e, portanto, provocaremos, a prazo, a decadência da Europa.

Há, porém, uma alternativa: mudamos as pedagogias universitárias conseguindo uma maior proximidade entre as elites científicas e os produtores e utilizadores da ciência e da técnica, conseguindo renovar o tecido sociocultural e económico europeu. Parece evidente haver uma conciliação possível entre o espírito de iniciativa da Europa, impulsionado por um ensino universitário dinâmico, com base numa investigação inter e transdisciplinar, sem que se perca a força de uma cultura que nos estruturou ao longo de séculos; até porque os dois aspectos não são antagónicos. Se houver vontade política e inteligência o problema não parece difícil de resolver. Este resulta de um desenvolvimento obstinado e acrítico de certas componentes tecnológicas e, em concomitância, de uma progressiva desvalorização, por incultura geral, da importância estruturante das humanidades e das ciências sociais e humanas e, até, das próprias ciências físicas e naturais, como conhecimento. As sociedades são inviáveis sem estas componentes, e o seu estudo e aperfeiçoamento estão relacionados com a qualidade e vitalidade da própria vida social. Há um reequilíbrio que é preciso fazer.

Por outro lado, depende dos universitários e dos agentes culturais dar suficiente força à cultura e exigir ao poder político condições para a investigação, a criação e a divulgação. E aqui é indispensável que os produtos da investigação humanística, das ciências sociais e das ciências físicas e naturais, tenham suficiente qualidade, e só as universidades e institutos de investigação afins têm condições para o fazer.

É bom notar, porém, que a cultura que nos foi estruturando ao longo dos séculos nunca foi uma realidade estática, mas evoluiu, sofreu rupturas, e foi-se transformando, tanto no que diz respeito a conteúdos, ensinados e aprendidos, como a métodos de investigar e de transmitir, e sem perder o essencial de que ainda hoje nos orgulhamos. A cultura europeia é o resultado de uma evolução contínua na base de profundas transformações, as próprias instituições universitárias sofreram crises tão fortes ou mais do que a que estamos a viver hoje, e processos de

transformação muito mais profundos.

Com efeito, as universidades, desde a fundação das primeiras, no século XII, foram evoluindo incessantemente, tanto nos temas de estudo como nos métodos usados para investigar e ensinar. E evoluíram também no grau de dependência relativamente ao poder político, na estrutura organizacional, nas intenções de formação e no modelo de cidadão que pretendiam formar. E deste modo influenciando, por um lado e reflectindo, por outro, o contexto social e o tipo de sociedade em que se inseriam.

**4.** E talvez a maior transformação se tenha dado com a emergência da era moderna e com o novo espírito que lhe correspondeu. A ascensão de uma mentalidade modernizante, ao orientar-se para a observação e investigação da Natureza, e necessitando, para isso, de métodos diferentes dos usados até aí, deu origem a uma modificação profunda, num processo longo e difícil que exigiu mudanças de perspectiva e rupturas, uma verdadeira alteração de paradigma, de que nós hoje somos continuadores. Foi um processo lento que foi substituindo os temas da espiritualidade e da transcendência e os métodos baseados na autoridade e na interpretação, predominantes na Universidade Medieval, que enformavam o seu espírito e organização, e que estavam concebidos para uma subordinação do poder temporal ao espiritual. Esta foi a grande transformação da Universidade, um rotura profunda, mas que esta soube resolver adaptando-se às novas necessidades.

De facto, a anterior organização e orientação foram-se transformando, com o relevo progressivamente dado à investigação da Natureza e à centralidade dos estudos sobre o homem. E obviamente, à medida que os métodos iam ganhando autonomia e consistência para produzir efeitos válidos e credíveis. Deste processo foi resultando uma nova mentalidade e uma outra forma de abordar os problemas, causa e efeito da utilização de novo espírito de investigação e de uma mais alargada e rica concepção de ciência. E de métodos diferentes de ensinar e de aprender, determinados pelos temas, mas acabando por pressupor diferentes modelos humanos, de objectivos e outras finalidades de formação.

Por isso nos parece que o problema apresenta hoje uma amplitude e profundidade muito menores. As grandes rupturas e transformações ocorreram há séculos, ou melhor, têm vindo a acontecer, porque o processo ainda não está encerrado. E não será sensato pensar que, pela preocupação pedagógica, que agora se quer introduzir, o problema das universidades se agravará; a não ser que se continue a pensar na pedagogia como uma facilitação ou um aligeiramento. O que é um duplo erro, porque não corresponde ao que a pedagogia e as didácticas sempre foram e liquida todas as suas enormes possibilidades. Tentaremos demonstrar o erro deste ponto de vista.

A valorização sempre crescente das Ciências da Natureza e da investigação empírica, e o enorme progresso técnico e social que daí resultou, foram produzindo inflexões científicas e metodológicas nas universidades, muitas vezes a contra-gosto, com fortes reacções dos espíritos mais conservadores ou mais exigentes, como seria de esperar. Mas, analisadas à distância de vários séculos, não só essas disputas e confrontações se mostram mais compreensíveis, como se tornam evidentes as forças em confronto, as correntes ideológicas que as suportavam, do mesmo modo que nos surgem como inevitáveis os resultados a que se chegou.

Tal mudança de paradigma não veio só do modo novo de encarar a Natureza e de querer estudá-la, mas também da renovação humanística que resultou da recuperação da cultura clássica. Estes dois grandes contributos para a mentalidade dos tempos modernos, significaram uma grande ruptura nos esquemas e nas orientações predominantes da mentalidade medieval. Na qual, não esquecer, nasceram e se desenvolveram as universidades, o que não impediu que elas, no meio de profundas transformações, se fossem adaptando ao novo espírito e alimentando-o com as suas próprias investigações e teorizações metodológicas.

**5.** Por este facto nos parece de muito menor amplitude que então o problema por que passam hoje as universidades, embora seja, ou possa ser de efeitos muito mais profundos do que se afigura. À primeira vista é sobretudo uma estratégia de política europeia e em ordem à equivalência das formações universitárias e dos graus académicos. Nesta perspectiva, os intercâmbios de professores e alunos, a equivalência de graus, a interacção de conhecimentos,

pessoas, profissões e ideias não são mais que manifestações dessa tentativa de fortalecer uma concepção de Europa, num Mundo globalizado e com tendência a formar grandes blocos estratégicos. O que, obviamente, o torna em muito mais que um problema político. Numa Europa com um passado de guerras contínuas e demasiado pesado para a realidade geográfica e a unidade cultural que hoje representa, a proposta política faz todo o sentido e é uma necessidade face à globalidade do Mundo actual e aos problemas que coloca.

Parece, pois, evidente que o actual desafio, apesar das muitas consequências que pode ter, é pequeno em relação a outros, que foram sendo postos à cultura europeia e às suas universidades, ao longo dos séculos, e que, melhor ou pior, foram resolvendo. Ou parece ser pequeno, uma vez que consiste em renovar o ensino para obter melhor formação, dinamizar e enriquecer a qualificação humana em termos tecnológicos e práticos e aumentar uma competitividade que nos está a fazer falta. E de cuja importância ainda não nos capacitamos, e que resulta da situação de competição global em termos de investigação científica, inovação e produtividade, por um lado e consciência de uma europeidade que, apesar de tudo, existe e é necessário valorizar, por outro.

**6.** Por todas estas razões, o que se nos pede é bastante importante, embora possa não parecer. Talvez que o nosso futuro venha a resultar da boa solução destes problemas, do mesmo modo que o nosso eventual falhanço seja a consequência da sua má execução ou da inconsciência geral em relação aos problemas reais. É certo que se tem vindo a acentuar a desvalorização da cultura humanística, em virtude de um investimento excessivo nas técnicas. Mas, apesar disso, parece não estar em causa uma ruptura profunda.

Certo é que o processo deste afastamento está em movimento desde há séculos, como se viu, e a desvalorização progressiva resulta da imparável expansão e complexidade das tecnologias, e cuja importância e implicações práticas e económicas não param de crescer. Paralelamente a uma crescente desvalorização da cultura humanística e científica, por deficiência formativa e ignorância do muito que devemos à cultura clássica e do quanto dela necessitamos. Esta é a denúncia que intelectuais como Savater (1997), George

Steiner (2003) ou Koninck (2003) têm vindo a fazer.

As sociedades não vivem só de tecnologia, os rios culturais são caudalosos e estruturantes de indivíduos e grupos e não podem ser desprezados. A euforia tecnológica tem tendência a criar uma auto-suficiência muito ilusória e, portanto, perigosa. Mas a investigação universitária tem, a seu favor, um incalculável acervo cultural que resulta do incessante estudo e cultivo desse legado feito de tradição, interpretação, reinterpretação e renovação das grandes correntes do pensamento, e isso tem que ser revalorizado, e não pode parar porque a própria vida o exige. Se a Europa quer sobreviver aos níveis culturais e de referência que tem tido, não pode permitir que as suas universidades deixem de cultivar as artes, as humanidades e o próprio espírito científico, uma vez que tal representaria um incalculável retrocesso e seria desastroso em termos humanos, sociais e até económicos.

Por outro lado, a transformação pedagógica que agora se quer introduzir, e se encara finalmente como uma valorização, em nada prejudica os níveis científicos, antes pelo contrário. Por isso, como já o dissemos, a mudança em curso não é tão vasta e fracturante como possa parecer, embora tenha condições para produzir efeitos duradouros. É bom notar que pequenas transformações nas práticas diárias, qualificando-se por inúmeros efeitos multiplicadores, pode reanimar toda uma cultura. Não haverá melhor maneira de demonstrar que o lastro científico, tecnológico, cultural e artístico da Europa, que é o seu grande trunfo, se traduz em preparar um número crescente de pessoas para participarem dessa cultura viva, assente nas suas raízes, e desenvolvendo as actividades sociais e económicas correspondentes.

Costuma agora dizer-se que uma das forças da Europa, talvez o seu maior trunfo, está na sua cultura. Provavelmente sim, mas terá que passar pelo tipo de formação que se der aos jovens e pelo modo como a absorverão e sentirão, quando adultos. O crescimento sem cessar das tecnologias, sem o conhecimento que a elas conduz, tem vindo a criar um desequilíbrio, que não é de agora, mas que se tem agravado. Já há cerca de cinquenta anos, num livro então muito divulgado, P. C. Snow falava nas duas culturas e na necessidade de as harmonizar e dinamizar mutuamente.

Há uma mentalidade tecnológica que não percebe a função estruturante e dinamizadora da cultura, e que a continua a ver como um ornamento dispensável, quando é exactamente ao contrário. É claro que hoje, dispensar certas tecnologias implicaria uma regressão incalculável no nível e nas formas de vida, mas a vida continuaria, como noutras épocas continuou. Pelo contrário, não seria possível continuar sem as estruturas e as funções culturais, que estão, e sempre estiveram, indissociavelmente ligadas aos factores psicossociais e psico-afectivos das pessoas e dos grupos.

A Universidade tem, neste aspecto, uma responsabilidade especial, porque é a ela, através dos seus investigadores e dos processos de formação que compete perceber e valorizar estas dinâmicas, e pela investigação qualificar os factores culturais determinantes em ordem à evolução pessoal e social. Elas têm que deixar de ser vistas como mero ornamento, ou jóias de família porque, efectivamente, são muito mais do que isso na medida em que se podem identificar com a vida dos povos, suas características e factores de coesão.

Note-se, porém, que a consciência e a vivência deste facto passa por uma cultura viva, e esta degrada-se e enfraquece sem uma aprendizagem e um ensino de facto vitalizado. Não há respeitabilidade que se mantenha se a formação não for além da superficialidade e do adorno. O respeito pela cultura passa pela formação, e só esta dá a noção exacta de como precisamos dela enquanto indivíduos e enquanto sociedade. E do modo como estamos mergulhados nela, quer queiramos quer não e, portanto, como é determinante para um progresso qualificado e efectivo de todos nós, hoje e no futuro. Em suma, passa pela consciência da importância social e económica da cultura, que é muito superior ao que tradicionalmente se pensava, e por ignorância ou má fé, ainda se pensa.

**7.** A razão pela qual as pedagogias universitárias terão que mudar começa a tornar-se clara. Elas terão que mudar porque as antigas já não servem, não respondem às necessidades do nosso tempo, deixaram de ser suficientes para a sociedade e a economia actuais.

Poderemos perguntar se compete à Universidade estar a par das

necessidades da economia e da dinâmica social em geral e, sobretudo, se deve ser ela a responder a estas necessidades, ou, mais ainda, se deve ser posta, sem mais, ao seu serviço. E a resposta é não, numa perspectiva restrita e de causa-efeito directos. Mas sim, se o fizermos numa perspectiva crítica e com a consideração de múltiplos factores intermediários, e também se o encararmos numa perspectiva histórica. Portanto, e tendo em conta um conjunto de factores que por vezes parecem negá-lo, queiramos ou não, essa relação acaba sempre por se estabelecer. Está e continuará a fazer-se, como, de resto, sempre se fez.

É certo que o estudo académico é visto, muitas vezes, como afastado da realidade social, como formulador de hipóteses teóricas que se aprendem não porque sejam realistas, ou com base em dados concretos e situações a resolver, mas pela necessidade de compreender, de analisar, ou por uma exigência científica e especulativa voltada para si mesmo. Trata-se, porém, de uma ideia basicamente errada. É certo que a investigação universitária, tanto nas ciências exactas, como nas ciências sociais e humanas, como ainda nas humanidades, investiga e estuda alguns domínios que, para o cidadão comum, poderão parecer matérias sem interesse e sem aplicação prática imediata. Mas a distância entre a aplicação e a não aplicação de um dado domínio de investigação é quase sempre muito curta. Além disso o próprio conceito de aplicação tem tendência a ficar com a estreiteza de quem o utiliza e segundo uma perspectiva profissional e individual.

Teremos pois que o considerar num âmbito inter e transdisciplinar, e numa articulação teoria-prática vasta, dinâmica e consistente, o que geralmente não acontece. Devemos ainda ter em conta que mesmo os domínios mais abstractos da ciência ou das investigações filosóficas têm tido, ao longo da história, um efeito estruturante e dinamizador de duradouros e inegáveis implicações práticas, directas e indirectas. Não perceber isto é estar fora da cultura e dos movimentos e tendências históricas.

Assim, segundo aquela perspectiva, a actividade universitária corre dois perigos. Um, é o de se refugiar em domínios de investigação pura ou problemática abstracta, sem se preocupar com a realidade e seus problemas. O outro é a situação inversa: preocupar-se excessivamente, ou até em exclusivo com a aplicação prática e os lucros imediatos da sua

investigação, reduzindo a dimensão científica e cultural. Ao primeiro exemplo, corresponderia uma Universidade tradicional, formalista, afastada da realidade, a tal que estaria numa “torre de marfim”, como se costuma dizer; ao segundo, corresponde a Universidade realista em excesso que alguns quererão agora implementar, exclusivamente tecnológica e dominada pela economia.

Estas duas posições extremas são inaceitáveis e devem ser combatidas, tanto enquanto ideia feita, porque não correspondem à Universidade tal como foi e tem sido; como enquanto concepção e projecto, porque nem uma nem outra correspondem à Universidade de que precisamos para o futuro. Na realidade são estereótipos, posições extremas de uma antinomia que talvez nos permita compreender melhor os problemas, mas não mais do que isso.

Por outro lado, em ambos os casos, a melhor maneira de combater estes perigos passa pela forma como os alunos são introduzidos nas matérias, pelo modo como deverão lidar com elas, pelo espírito de investigação que podem ou não desenvolver, pelos quadros culturais que consigam formar, em suma, pelas ligações das suas áreas específicas de formação com a cultura e a vida social; tanto em termos de raízes donde os problemas surgem, como das consequências que deles derivam. As culturas querem-se vivas, dinâmicas e produtivas, e só assim são de facto úteis. E isto passa pela sua vivência, pela influência da cultura e da ciência no trabalho concreto de cada um, e, por sua vez, assenta na riqueza e qualidade do modo de formação, quer de alunos quer de professores.

Embora se possa pensar o contrário, qualquer daquelas situações extremas é, de facto, uma hipótese teórica que raramente se terá verificado. E mal vai a instituição onde isso tenha ocasionalmente ocorrido por excesso, tanto num sentido como no outro. Certamente que em certas épocas históricas se exagerou num dos lados desta antinomia, e se verificaram desequilíbrios que ameaçaram as instituições universitárias. Mas, de facto, as universidades sempre, com mais ou menos dificuldades e maior ou menor sentido das forças culturais e sociais em que se inseriam, se afastaram destes extremos recuperando a sintonia com as sociedades respectivas.

Na realidade, a Universidade sempre foi traduzindo, por um lado, o

estado da cultura onde nasceu e se desenvolveu, e, por outro, o sentido que as culturas e as economias iam apontando ou fazendo sentir como necessário. Sem negar períodos de crise e de divórcio maior ou menor com a realidade, sempre a dinâmica cultural foi fazendo evoluir as coisas, numa dialéctica de causa e efeito, de oferta e procura que, numa óptica de proximidade, ninguém saberá deslindar e apresenta desequilíbrios, mas, numa perspectiva mais alargada, parece ter funcionado em paralelo.

Como todas as instituições vivas e com tantas implicações sociais e culturais as universidades têm que ir respondendo às necessidades da sociedade, e têm respondido. Elas nasceram em contextos de grande carência e para resolver problemas que se estavam a fazer sentir numa sociedade em organização, resultaram da compreensão da necessidade do pensamento e da cultura para essa tarefa organizadora, e do perigo que seria perder toda essa extraordinária herança. Não devemos esquecer que a sua original missão foi recuperar, conservar, tratar e divulgar a cultura e o pensamento que vinham da Antiguidade e do Período Helenístico. E, face às carências e limitações desses tempos, hoje difíceis de imaginar, a Universidade Medieval consegui-o de um modo quase perfeito, tendo a sua ação sido vital para o futuro da Europa em constituição.

**8.** Há, por outro lado e paralelamente, uma certa ideia de que a Universidade e a vida são coisas distintas, e com pouca relação. Pensamos ser também uma ideia feita. Se analisarmos, mesmo em traços gerais, reconheceremos que tem havido entre as universidades, o modo como se ensina e se aprende nelas, e a vida social e cultural envolvente, uma contínua relação. Nem sempre num bom e adequado paralelismo, como se disse, mas sempre acabando por encontrar os acertos necessários. E isto parece evidente desde o aparecimento das universidades até à actualidade.

Como se sabe, as universidades – “universitas”, no sentido de universal, total – apareceram no século XII e XIII, na Europa, como forma de recolher, concentrar e organizar todo o saber do tempo e transmiti-lo, criando para isso corporações de professores e alunos a partir das escolas dos mosteiros e das catedrais. Assim, acompanharam a organização da vida social, política e económica da Europa, dando-

Ihe consistência e estrutura. E não foi um movimento clandestino ou sentido como estranho à dinâmica social e económica, como o atesta o facto de reis e papas as terem protegido e apoiado fortemente concedendo-lhes grandes suportes económicos e jurídicos.

Os temas estudados nas primeiras Universidades correspondiam às preocupações culturais e espirituais dos homens cultos de então, aos conhecimentos disponíveis, e, necessariamente, aos próprios conceitos de saber e de verdade vigentes e à sua organização e ordenação.

Se analisarmos, em traços largos, a evolução provocada pela emergência da Idade Moderna, e que correspondeu à lenta substituição do espírito medieval pelo moderno, vamos tendo consciência da grande variedade de transformações que se vão produzindo. E entre os mais importantes estão as novas áreas do conhecimento em formação, sobretudo as relativas à Natureza e ao espaço celeste, os correspondentes novos métodos de observação dos astros e da natureza e o processo de inferência a partir dos dados observados. Estas ordens de factores, juntamente com a concepção da estrutura matemática da realidade; ou a tradução da realidade em estruturas matemáticas, foram da maior importância para a transformação da concepção do mundo de então e das possibilidades sempre crescentes da aplicação destes novos conhecimentos.

Esta mudança não se faz sem a Universidade, embora largos sectores dela a tenham combatido. Mas mais talvez pela ausência de fiabilidade dos dados que entretanto se iam obtendo, e a dificuldade da sua interpretação à luz dos cânones dominantes, do que por razões de pura reacção, individual ou de grupo. Que também as haveria em muitos casos, mas este é um facto que não é apanágio da Idade Média, mas se tem verificado sempre, e ainda hoje, como muito bem o demonstraram Khun (1972) e Formosinho, (1988).

Daqui a querela entre métodos clássicos (e respectivos conteúdos) e os métodos modernos ao serviço de novas áreas. Ou seja, a oposição entre um trabalho intelectual sobretudo analítico, interpretativo e dedutivo, e outro constituído a partir da observação, da experiência e dos esboços da investigação experimental. Um, tentando apoiar-se e avançar a partir da fiabilidade dos textos e da capacidade de os interpretar e explorar teoricamente; outro, procurando a objectividade

dos dados e das observações e raciocinando com base na indução amplificante. De facto correspondem a dois modelos de saber e, portanto, de universidade; separados por séculos, mas formando uma continuidade que se transforma lentamente pela progressiva introdução das novas metodologias de estudo e de ensino, e proporcionando a passagem dos velhos para os novos temas e dos antigos métodos para os modernos.

A este propósito é interessante analisar a luta, na Universidade Portuguesa dos finais do século XVI e começos do XVII, entre estes dois modos de obter, sentir e avaliar o saber. Por um lado, a visão organizada e coerente dos conhecimentos de então, assentes em estruturas intelectuais e lógicas seguras, servidas por métodos dedutivos e interpretativos na base da autoridade das grandes figuras do pensamento e da Igreja. E segundo critérios de fiabilidade que eram então considerados a garantia de credibilidade para o conhecimento. Dessa concepção é de referir o trabalho notável dos chamados "Conimbricenses" (Andrade, 1982; Gomes, 2004, Gomes, 2005), e que construíram a fórmula mais acabada e perfeita dos conhecimentos do seu tempo, segundo a concepção aristotélica até aí dominante e que informava o espírito da Contra Reforma, então em curso entre nós.

Por outro lado, a aventura do espírito novo da filosofia natural e da Astronomia, ou seja, uma indagação voltada para o exterior, utilizando métodos ainda titubeantes, mas diferentes dos anteriores, sentindo a necessidade de encontrar outras evidências, de descobrir outros mundos e novos conhecimentos. Que não eram ainda considerados seguros, mas que foram ganhando consistência e credibilidade. De facto, estamos face à emergência de um outro objecto científico, que ia ganhando terreno em relação ao anterior, um novo paradigma em constituição. E esse objecto científico em formação exigia novos métodos, ou melhor, como noutrum lugar dissemos (Boavida e Amado, 2006, 26), «à medida que se ia tentando encontrar processos mais eficazes de obter conhecimentos e de os verificar, foi-se conceptualizando e teorizando sobre esses novos processos e foi-se formando o novo método de investigação».

Era impossível que este processo não entrasse na Universidade mais tarde ou mais cedo, apesar da desconfiança dos mais conservadores,

ou dos que tinham, e têm, do conhecimento, uma ideia de segurança e de fiabilidade como critérios predominantes, e em menos apreço a insegurança da procura intelectual, que qualquer método em formação implica. Sendo assim era fatal que a própria Universidade viesse a cultivar o novo espírito científico, e cultivou-o, sendo muito grande a dinâmica de inovação e de receptividade às novas ideias científicas em expansão. Atestam-no os numerosos cursos que houve nas Universidades de Coimbra e de Évora, e nos Colégios das Artes, em Coimbra, e de Santo Antão, em Lisboa, criando e divulgando os novos métodos e os novos temas em ascensão, como o demonstram vários estudos (Martins, 1999; Martins e Fiolhais, 2006; Formosinho, 2006).

É interessante verificar o confronto destes dois paradigmas, porque é através da sua mudança que se entra na modernidade. Mas reconhecer também a sobreposição deles em muitas situações, durante algum tempo, o avanço do moderno em relação ao antigo, em virtude do lugar e da especificidade do domínio de estudo, a valorização dos critérios de fiabilidade ou de inovação, dando vantagem a um ou a outro, etc. De facto, na mesma época, os estudos superiores produziam uma súmula do conhecimento medieval, na sua forma mais acabada e perfeita, nos finais do século XVI, com os referidos "Conimbricenses" enquanto se inovava na investigação e no ensino mediante a entrada do novo espírito científico em novos cursos, investigações e cultores.

Um dos aspectos mais interessantes de verificar é que tudo resultou da diferença nos métodos de investigar a Natureza por contraposição aos métodos anteriores de análise, interpretação e dedução textual. As consequências que resultaram na dinamização, transformação e valorização dos próprios conhecimentos e nas novas possibilidades de aplicação prática, foram muito além de tudo o que então os espíritos podiam imaginar.

A forma de obter os conhecimentos na Idade Média, a sua estruturação, organização e hierarquização correspondem pois a uma concepção do mundo e do saber em grande parte moldados pelo modo de lhe aceder, estruturalmente convergente em relação a uma ideia de criação, de princípio e de fim e, portanto, limitada pela concepção teórica e finalística que se tinha da vida humana e da Natureza.

As novas formas de abordar essa Natureza, por sua vez, pressupõem uma perspectiva divergente de obtenção e constituição dos conhecimentos, e implicam uma nova concepção do homem e da própria vida, vindo a provocar um número inimaginável de transformações. Em suma, os métodos abrem a porta às novas ciências, estas, para se constituírem, exigem novas metodologias, uns e outros acompanham a nova realidade social, cultural e económica em gestação.

**9.** No século XIX, com a criação das Escolas Politécnicas e mais tarde das Universidades Técnicas, deu-se um passo no sentido da oficialização e da formalização de um tipo de investigação e de um domínio de ensino, o das ciências da Natureza, exigidos pela crescente disponibilidade dos conhecimentos técnicos e das suas possibilidades de aplicação. O que obrigou a uma reorientação do modelo universitário para o campo essencialmente pragmático, criando uma nova frente de acção dinamizada por uma indústria e uma economia vorazes.

As Universidades foram, pois, evoluindo nos temas de estudo e nos métodos de investigar, acompanhando, com o desenvolvimento do conhecimento que iam produzindo, as necessidades sociais e económicas emergentes. Se analisarmos com mais cuidado concluímos, portanto, que é essa necessidade que sempre tem estado subjacente às transformações, impulsionando-as e determinando-lhes o sentido.

Acontece é que as determinantes da evolução sociocultural não são as mesmas, se nos referirmos à Idade Média, à Idade Moderna ou à Idade Contemporânea, nem iguais, quer em cada uma destas idades quer nos diferentes países, sujeitos como estão a dinâmicas sociais e culturais diversas. Mas sempre, e em função destes factores, a Universidade se tem adaptado e provocado adaptação; inovando e respondendo à inovação que lhe vem do exterior, seja científica, cultural ou social. Repetimos, segundo a cor e a configuração das diferentes épocas, mas considerando que são elas mesmas elementos determinantes dessas configurações em transformação.

Se analisarmos, por outro lado, a luta ideológica, pedagógica e depois legislativa, durante o século XVIII e todo o século XIX português,

(Andrade, 1982; Machado, 2000; Ferreira, 2000), luta de que são eventualmente expoentes máximos, em termos teóricos, Luís António Verney, com o seu *Verdadeiro método de estudar*, de 1746 e António Ribeiro Sanches, com o seu *Método para aprender a estudar a medicina*, de 1763, veremos que todo ele é atravessado pela querela entre os antigos e os modernos. É de facto uma constante sociocultural e educativa, o confronto e a disputa entre, por um lado, os que valorizam o espírito tradicional, clássico e humanístico e querem que seja ensinado o Latim, a filosofia aristotélica e tendo os autores clássicos, como modelo; e, por outro, os que se batem pela filosofia natural da observação da natureza, pelos conteúdos científicos modernos e pela divulgação e utilização dos métodos de observação e experimentação, que estão na base da cultura científica actual.

É uma disputa entre o espírito de inovação, que advoga o estudo dos temas científicos, que se estavam revelando da maior importância para o progresso, contra o espírito mais conservador, que via com desconfiança o avanço daquelas matérias, e o temor pela perda de importância da componente formativa mais espiritual e moral da educação. E é esclarecedor verificar a grande efervescência legislativa que foi acompanhando a querela pedagógica, em Portugal e um pouco por todo o lado, entre a ciência moderna e a cultura clássica e seus respectivos temas e métodos de estudo e de investigação. E estas sucessivas alterações sobre os temas curriculares e os métodos de ensino, a usar pelos professores, que os textos, legislativos e doutrinários reflectem, mostra até que ponto estas decisões, científicas e pedagógicas, são da maior importância e atravessam a sociedade e a cultura de uma forma dramática e incontornável. E curioso é ainda verificar como estas lutas educativas são paralelas às ideológicas políticas e à emergência social e económica de uma burguesia em crescendo e em processo de urbanização. Lutas que, de resto, vieram até aos nossos dias.

Em suma, todas estas polémicas, para serem de facto compreendidas, deverão articular-se com a vida social, cultural e económica onde ocorrem. Os séculos XVIII, XIX e XX portugueses são disso um bom exemplo, mostrando-nos que as actuais alterações que as Universidades atravessam não fogem a esta regra.

**10.** Mas se fizermos, por outro lado, uma análise, também breve, da evolução dos métodos pedagógicos nos últimos dois séculos, vamos encontrar também factos interessantes. A universalização da instrução e a obrigatoriedade escolar foi, como se sabe, uma conquista do espírito das luzes, que a Revolução Francesa divulgou por toda a Europa. Considerou-se que era um benefício a que todos tinham direito, uma condição de cidadania, de tal importância, que justificava a sua imposição pela força, se fosse necessário. O que não era raro acontecer, porque a obrigação de frequentar a escola, pelas crianças, ia muitas vezes contra as vantagens económicas dos agregados familiares e das pequenas comunidades rurais, que tinham no trabalho braçal, no cultivo da terra ou na pastorícia o seu sustento, e que pouco beneficiavam então com a escolaridade geral.

Nesta perspectiva de uma instrução elementar para todos, com uma grande heterogeneidade de alunos e com grandes deficiências alimentares em grande parte deles, era de prever que os métodos pedagógicos fossem sobretudo à base da memorização das noções consideradas indispensáveis e os professores recorressem com frequência a repetições, sabatinas, lenga-lengas, e sem hesitações no recurso aos castigos corporais, para levar os alunos a aprender. Uma vez que, com esta metodologia simples, era fácil controlar os conhecimentos adquiridos, é ainda este o método predominante nos finais do século XIX. E mesmo no Ensino Secundário, com a criação dos liceus, por Passos Manuel, em 1836, e generalizado progressivamente para proporcionar os estudos intermédios entre a instrução elementar e os estudos universitários, os métodos foram durante muito tempo predominantemente repetitivos, e os objectivos sobretudo definidos em função das aprendizagens a reter e a reproduzir pelos alunos.

Mas, simultaneamente, o século XIX ia vivendo um grande desenvolvimento industrial em alguns países da Europa e na América do Norte, com transformações económicas que provocaram grandes alterações no tecido social e nas ocupações predominantes, ao mesmo modo que se foram constituindo novos domínios científicos, alguns da maior importância para a educação.

A verdade é que nos finais no século XIX começam a aparecer, em diversos lugares da Europa, (Desmolins, 1909), e também em Portugal (Figueira, 2004) escolas muito inovadoras em relação

ao que era corrente. Novidades que iam desde a concepção arquitectónica e o local de implantação, ao regime de vida que nelas se propunha; dos conteúdos ensinados, às concepções de disciplina e de responsabilização dos alunos; dos conceitos de uma formação completa e em ordem a um cidadão autónomo, às ideias de uma educação para o futuro e para a transformação social (Boavida, 1982; 1986). Ou seja, a teoria e a prática educativas, aparentemente sem se perceber porquê, começaram a romper os quadros e os hábitos dominantes. E porquê?

Porque a revolução industrial e económica do século XIX, suportada por uma evolução científica nunca antes vista, obrigou a profundas mudanças na escola e nos métodos utilizados, pela razão de que a escola e o ensino passaram a ter outros objectivos, sem que a maioria das pessoas se apercebesse logo disso. Mas que alguns ideólogos e pedagogos compreenderam, considerando que ensinar e formar as novas gerações não podia continuar a ser feito como até aí, porque as competências de que havia necessidade eram outras. Na exacta medida em que a sociedade estava a pedir à Escola outras tarefas e a exigir novos objectivos, a Educação Nova, apoiada em informações científicas importantes para a educação, vindas da psicologia, da biologia, da endocrinologia, da fisiologia, etc., trouxe as novas concepções pedagógicas. É assim que surgem métodos inovadores como o método dos projectos, o método global de leitura, a aprendizagem pelos centros de interesse, o método de Maria Montessori, numa escola que se afirma como activa, promotora de uma educação pelo trabalho, etc., etc.

Não nos compete agora nem descrever nem analisar esses métodos, alguns dos quais se revelaram bastante problemáticos, mas chamar a atenção para o facto de se terem diversificado, procurando responder à necessidade de novas competências e de novos saberes, acabando por originar soluções inovadoras. Alguns deles, não necessariamente novos, como os de raiz behaviorista, de estímulo-resposta e de reforço contínuo e frequente das respostas certas, modernizam, assim, os métodos tradicionais; outros, assentam na ideia da dinâmica de aprendizagem mediante a motivação e a maior participação dos alunos, da actividade generalizada e orientada numa perspectiva construtivista e de centralidade da pessoa que aprende.

Desta maneira, a mudança na concepção da educação, nas matérias curriculares e nas formas de ensinar e de aprender concretiza-se para dar resposta às necessidades sociais e económicas. À medida que a sociedade vai precisando de outro tipo de cidadão ou de um conjunto de formações básicas para toda a população, dá à escola sinais dessa necessidade. Ou então é a escola que reconhece essas carências, conscientizando a possibilidade e o dever de as fornecer. Ou, então, estas forças agem em simultâneo num processo interativo, que passa pelos contributos científicos disponíveis, pela filosofia e análise crítica das necessidades educativas em função da sociedade, e pela própria investigação educacional.

Seja como for, uma breve análise da evolução da escola básica, desde o século XVIII até à actualidade, é esclarecedora sobre este tema. E dá-nos a ideia de que, embora nem sempre com a prontidão necessária, nem com a aceitação geral, tem havido uma correspondência próxima entre o que se vai sentindo como necessário e aquilo que nas escolas se vai procurando fazer para responder a essas necessidades.

**11.** É curioso notar, todavia, que, neste aspecto, a Universidade sofreu uma evolução mais irregular, e sobretudo mais retardada. Cultivando um saber muito mais específico e aprofundado que os outros graus de ensino, com alunos adultos e que constituíram, durante séculos, um grupo social restrito, pôde conservar até muito recentemente uma grande despreocupação pedagógica, e utilizar quase exclusivamente, e sem problemas de consciência, uma metodologia expositiva, permanecendo indiferente à renovação didáctica que atravessou o século XX, e que se manifestou sobretudo no Ensino Básico e Secundário. E isto, independentemente da inovação científica, já apontada, que teve preocupações experimentais nos domínios da ciência, mas a que não correspondeu idêntica preocupação ao nível da transmissão dos conhecimentos na generalidade dos estabelecimentos universitários.

Muitas explicações haverá para o caso, mas uma nos parece evidente: um tradicional desfasamento entre os estudos universitários e os futuros cargos a ocupar na sociedade. Em certas sociedades, numas mais que noutras, os graus académicos foram, durante muito tempo, mais modos de diferenciação social e de licença e justificação para certos cargos e funções, que competências específicas a que

correspondessem actividades especializadas e práticas indispensáveis. A análise da nossa literatura do século XIX, tal como acontece, por exemplo, na literatura espanhola da mesma época, e de uma maneira muitíssimo evidente na russa, mas não tanto na literatura inglesa, por exemplo, mostra como um curso dará para um emprego na Administração Pública, mas que em pouco ou nada interfere com o tecido económico ou social. A função da formação universitária, nas sociedades pré-industriais ou pouco industrializadas, é frequentemente mais uma forma de qualificar socialmente que formar tecnicamente.

À medida, porém, que foi crescendo o desenvolvimento técnico na base do conhecimento científico e a sua correspondência na vida prática, multiplicaram-se os campos de aplicação e, sobretudo, cresceu a dependência da criação de riqueza nos planos industrial e comercial, foram-se fazendo sentir as necessidades das componentes práticas e experimentais dos métodos de ensino, e tornou-se premente a interligação entre a preparação nas universidades com as exigências sociais e económicas.

É neste quadro que se tem que compreender, por um lado, a pouca atenção dada até agora, nas universidades, às questões pedagógicas, e, por outro, o súbito interesse por estas questões “menores”. Qual tem sido, de facto, a pedagogia tradicional das universidades? Mesmo que haja, nestas domínios, ideias feitas nem sempre correctas e muitas excepções, há uma articulação entre o método de ensinar (expositivo, por parte do professor e reproduutivo e desatento por parte do aluno), a frequência dos alunos às aulas (muito irregular e nada controlada), uma desarticulação entre preparação teórica e prática, e sobretudo as modalidades de avaliação (uma ou duas provas anuais, por vezes desfasadas das matérias), que são o protótipo das pedagogias universitárias tradicionais no seu pior.

As quais só são compreensíveis no quadro de uma situação social onde a Universidade forma (formava) uma classe restrita, (uma élite cultural na base de uma élite social) que não interfere de modo significativo com a vida económica e social, ou só o faz em zonas periféricas e numa percentagem pouco significativa. Em muitas das nossas Universidades os professores davam (dão) os seus cursos a alunos que os ouvem, quando ouvem, faltando às aulas com muita frequência, não seguindo as explicações com regularidade nem

com o estudo continuado que seria desejável. De facto, uma boa percentagem de alunos não só não ia (não vai) às aulas, como não se preocupava (nem preocupa) muito em estudar de modo a estar com os temas em dia.

Nesta lógica, quando se aproximam os períodos de avaliação, os estudantes “atacam” as matérias noite e dia, (a expressão é muito sintomática), levando a efeito uma preparação frequentemente superficial, apressada, e, portanto, deficientemente assimilada. Do modo equivalente, as aulas práticas nem sempre correspondem a componentes práticas da formação, muitas vezes são repetições das aulas teóricas, ou outros aspectos teóricos das matérias. A própria distinção entre teoria e prática é obsoleta e metodologicamente errada, salvo circunstâncias e casos muito restritos.

Corresponde tudo isto a uma relação pedagógica e um modo de ensinar e de aprender muito deficientes, na base de uma linearidade da formação e de uma superficialidade, inaceitáveis para as necessidades de formação, teórica e prática, dos futuros profissionais. E, na base, o desinteresse de muito alunos em relação ao trabalho vivo, à produção dos conhecimentos e às formas de investigação, o que equivale a grandes perdas na formação. Ora, a sociedade europeia não pode mais suportar esta situação, e uma Europa de primeira tem que a combater por todos os meios. Ou seja, o modo de ensinar e de aprender que se tem usado na generalidade das Universidades europeias é bastante ineficaz, e produz uma enorme perda em termos científicos e económicos e, portanto, pessoais e sociais.

De resto, a chamada cultura académica estudantil, com os seus estereótipos de hábitos e atitudes, está ainda muito imbuída deste espírito de irresponsabilidade e de alienação usufruidora que corresponderá, provavelmente, a reminiscências de épocas em que a preparação universitária, para uma restrita élite social, não tinha muito a ver com as necessidades pessoais de ganhar a vida e as obrigações de produzir em clima de competição geral, com o de hoje. Está, pois, a prazo, condenada a modificar-se.

**12.** Não estamos mais em condições de suportar esta ineficácia, em virtude da situação económica mundial completamente nova. Pela primeira vez na história, a Europa não é mais o centro do mundo, e os próprios Estados Unidos da América correm o perigo de deixarem de o ser também. O facto de não ter concorrentes científicos nem tecnológicos, como até aqui, e que objectivamente foi, durante séculos, uma enorme vantagem em relação ao resto do Mundo está a terminar. Esta situação permitiu uma Universidade indolente e formando, em muitos sectores, alunos preguiçosos ou palavrosos, com deficiências, tanto na teoria como na prática (ser palavroso ou redundante não é estar bem preparado teoricamente). É isto que terá que se alterar de modo significativo.

Não se pretende dizer que não houvesse muitos alunos bem formados nas Universidades, e em todos os domínios, e excelentes Universidades, mas eles chegavam para as necessidades de uma Europa sem grandes concorrências exteriores. A maioria ficava por empregos inócuos ou cargos sem interferência na dinâmica social e económica. Muitos outros acabavam, por muitos motivos, por abandonar a Universidade a meio, em pura perda pessoal e nacional.

Face à nova situação de competição que se generaliza em todos os domínios, na Europa, e desta com o resto do Mundo, o número dos alunos bem preparados tem que crescer exponencialmente. E isso só é possível com uma boa e generalizada formação científica, na base da investigação e do trabalho pessoal, o que só será viável com profundos e muito mais exigentes métodos pedagógicos, seja para ensinar e fazer aprender, seja para avaliar todas as competências que efectivamente irão ser precisas.

Perante a concorrência global em que estamos inseridos torna-se um problema vital transformar de modo profundo os métodos de formação universitária e, portanto, o modo de trabalhar dos professores e dos alunos no que diz respeito às formas de aquisição e verificação das aquisições de conhecimentos e competências de que efectivamente a sociedade precisa. Estas terão que ser muito mais rigorosas, contemplando um número muito maior de variáveis: todas as que, como dissemos, são consideradas indispensáveis à formação e às profissionalizações futuras.

Isto implica, quer se queira, quer não, uma grande transformação pedagógica nas Universidades, tendo estas de, finalmente, levar a sério a questão dos métodos de ensino e de aprendizagem. Só assim se poderá garantir o salto qualitativo de que necessita. Se o não conseguirmos, ou fizermos de conta que o conseguimos, ficaremos ainda pior do que estamos. Mas se conseguirmos este salto qualitativo estaremos em melhores condições para resolver os problemas colocados no começo deste trabalho: como conciliar a massificação do ensino universitário com as exigências de aprofundamento e de especialização cada vez maiores? Aquilo que a princípio parecia um dilema pode não o ser.

Certamente que nem em todos os contextos universitários isto se conseguirá, e que haverá níveis diferentes de formação e de resultados. Mas o número dos que acederão a elevados níveis de formação e de especialização será certamente muito maior se se alcançar de facto esta transformação qualitativa na formação e na avaliação dos alunos e das instituições universitárias. Parece evidente que o desafio é este e que é por este caminho que se terá que ir. Mas é necessário não escamotear as exigências pedagógicas que uma boa e generalizada formação científica nos colocam. Há pois mudanças significativas de atitude a concretizar por alunos e por professores, não tenhamos dúvida. De uma maneira ou de outra, teremos que as empreender

## REFERÊNCIAS

- Andrade, B. (1982). *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*. Lisboa: Imprensa nacional - Casa da Moeda.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. (2006). Procurando estatuto para a Educação de que andamos à procura. In. Ernesto Martins (coordenador.) (R)evolução das ideias e teorias pedagógicas. Coimbra / Castelo Branco: Alma Azul, 184-205.
- Boavida, J. J. (1982). Métodos pedagógicos "tradicionais": esboço de uma reformulação crítica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 205-226.
- Boavida, J. J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 337-344.

- Demolins, E. (1909). *L'éducation Nouvelle - L'École des Roches*. Paris : Librairie de Paris.
- Ferreira, M. A. (2000). *Filosofia e ensino da Filosofia no limiar da década de 40 do século XIX. O caso exemplar de Domingos Pinto Ribeiro*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia (edição policopiada).
- Figueira, M. H. (2004). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, S. (1988). *Nos bastidores da ciência: Resistência dos cientistas à inovação científica*. Lisboa: Gradiva.
- Formosinho, S. (2006). O início da Química e a sua recepção em Portugal. In. Paulo Gama Mota, (coordenador). *Museu da Ciência – Luz e Matéria*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 116-131.
- Gomes, P. (2004). *Dicionário de Filosofia Portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gomes, P. (2005). *Os conimbricenses*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Khun, Th. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Koninck, Th. (2003). *A nova ignorância e o problema da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Machado, F. (2000). *Rousseau em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Martins, D. R. & Fiolhais, C. (2006). As ciências exactas e naturais em Coimbra., in. Paulo Gama Mota, (coordenador). *Museu da Ciência - Luz e matéria*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 70-115.
- Martins, D. R. (1999). O ensino das ciências físico-matemáticas nos séculos XVIII e XIX. *Boletim da História e Filosofia da Ciência e da Técnica*, 3, 1, 15-23.
- Nóvoa, A. (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Sanches, A., R. (1763/1959). *Métodos para aprender a estudar a medicina*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa. Edições Presença.
- Snow, P. C. (1965). *As duas culturas*. Lisboa: Europa-America.
- Steiner, G. (2003/2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Verney, L. A. (1746/s.d.). *Verdadeiro método de estudar*. Porto: Editorial Domingos Barreira.



# O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS NA ESEC: COOPERAÇÃO, RENOVAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PEDRO BALAUS CUSTÓDIO,

PROFESSOR ADJUNTO, COORDENADOR INSTITUCIONAL DO  
PNEP, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA.

## ABSTRACT:

Na actual oferta formativa de âmbito nacional dirigida ao 1º Ciclo do Ensino Básico, destacam-se alguns programas lançados pelo Ministério da Educação. Todos eles estão sediados em instituições de ensino superior, nomeadamente nas escolas superiores de educação.

Esta breve resenha, especificamente centrada no *Programa Nacional do Ensino do Português para o 1º Ciclo* (PNEP) visa, por um lado, explicitar as formas de articulação que este programa utiliza e demonstrar, ainda que de modo sucinto, a forma como estes cruzamentos e intersecções institucionais melhoram as práticas docentes em torno do ensino do Português e, por outro, como se geram dinâmicas de formação mais vastas, capazes de renovar e de produzir *conhecimento* nas instituições de ensino superior.

## I. SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS NO 1º CICLO: OBJECTIVOS E PRÁTICAS

O *Programa Nacional de Ensino do Português no 1º Ciclo* é da responsabilidade do Ministério da Educação (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular- DGIDC), e resulta de uma medida legislativa iniciada no ano lectivo de 2006/2007. (Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro).

Desde o primeiro momento este programa teve como objectivo melhorar o ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico, introduzindo novas abordagens teóricas e um claro refrescamento de práticas respeitantes ao ensino da língua materna. Este projecto é, na generalidade, regido por três princípios norteadores:

O primeiro diz respeito ao facto da formação estar centrada na escolas do 1º Ciclo, e/ou no agrupamento de escolas, e/ou na associação de agrupamentos de uma determinada zona geográfica.

O segundo é visar a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula, usando materiais produzidos para o efeito pela *Comissão Nacional de*

**Acompanhamento** (CNA), uma estrutura técnica de supervisão, nomeada pelo Ministério de Educação.

O terceiro, é ser regulado por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.

Assim, a unidade base de formação encontra-se sempre sediada numa escola básica do 1º Ciclo (ou num agrupamento de escolas) e é orientada por um **formador residente** (FR) a quem são atribuídas funções específicas no âmbito da formação, do acompanhamento e da orientação dos docentes que, nesse agrupamento, participam voluntariamente no programa.

É ainda da responsabilidade desse formador a realização de acções de formação, destinadas ao restante corpo docente que, ou por não ter oportunidade, ou por estar a frequentar outro programa, não integra o PNEP.

Um dos objectivos aglutinadores diz respeito à melhoria das práticas na sala de aula, o que implica a disponibilização de materiais de formação e a presença de um docente formador em cada escola/agrupamento.

Esse **professor residente** dinamiza regularmente na escola/agrupamento oficinas temáticas e fóruns de discussão sobre planificação, avaliação de estratégias e actividades pedagógicas mais consonantes com as necessidades dos programas, dos alunos e dos colegas, e acompanha o docente na sala de aula, em sessões de **apoio tutorial**.

São objectivos específicos deste programa o melhoramento dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, num período estimado entre entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes no ensino do Português.

A criação de uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua em cada um dos agrupamentos é outra das grandes finalidades. Para a prossecução desses objectivos, estão envolvidas sempre as instituições regionais de ensino superior,

que funcionam como uma plataforma intermédia neste projecto de formação contínua.

São essas instituições que asseguram a qualidade da formação científica, o refrescamento de saberes específicos na área, e fomentam as ligações entre os agrupamentos, os formadores residentes e os formandos, quer através de mecanismos de formação presencial, quer à distância.

Uma característica que faz do PNEP um programa singular, advém das ligações que ele permite estabelecer entre essas instituições de ensino superior, os agrupamentos e de escolas e as autarquias, sobretudo através das juntas de freguesia e das câmaras municipais.

Esta triangulação *ensino superior-agrupamentos-autarquias* vem comprovar, pois, as valências que resultam de um trabalho coordenado entre instituições.

## II. O PNEP E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM CORDÃO UMBILICAL

Uma das mais-valias deste programa centra-se na existência de uma rede de núcleos regionais de formação espalhados pelo país e localizados em escolas superiores de educação e/ou universidades.

São estas instituições que, com a orientação de um coordenador regional, asseguram a formação e acompanhamento dos *formadores residentes*, gizam os planos de formação anuais destinados a cada um dos agrupamentos participantes, acompanham e encaminham os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico.

São também as escolas superiores que agregam os materiais produzidos pelos formandos e formadores e os disponibilizam numa plataforma digital sediada em cada instituição, e são elas que assumem ainda a responsabilidade de fazer chegar a todos os agrupamentos os materiais impressos, editados pelo Ministério da Educação. De facto, a DGIDC edita diversas brochuras para cada uma das áreas em estudo.

Por último, cabe-lhes ainda, a responsabilidade de avaliar todos

os intervenientes neste programa, uma vez que toda a formação é acreditada.

Uma das novidades deste programa reside, exactamente, na ligação que este *cordão umbilical* proporciona, uma conexão constante, ininterrupta e biúnivoca entre os agrupamentos participantes e as instituições de ensino superior.

Essa ligação não assegura apenas a qualidade da formação; ela é muito mais abrangente, pois constitui uma plataforma privilegiada para a prossecução de estratégias de refrescamento científico continuadas e estimula o aparecimento de linhas de trabalho e de investigação no âmbito do ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ora, como uma das preocupações do programa diz respeito às ligações entre ciclos, nomeadamente entre o Pré-escolar, 1º e 2º Ciclos, as redes de trabalho e de oportunidades formativas criadas neste percurso, permitem levar mais além os desígnios formativos das instituições de ensino superior, captar novos públicos, reavivar as bolsas de formação e reactivar as ligações entre o pessoal docente licenciado pelas instituições no passado e trazê-las, de novo, à escola, numa dinâmica de formação com outros objectivos e horizontes.

Onde reside, pois, a inovação de um programa como o PNEP?

Na realidade, uma das grandes vantagens não resulta somente do modelo em rede gizado pela CNA. Uma das explicações para o seu sucesso decorre do facto de o plano de formação ser muito heterogéneo do ponto de vista científico no âmbito do ensino do Português. A estrutura da formação é muito mais capacitativa do que outros modelos e, atendendo aos saberes envolvidos, disponibiliza aos professores participantes um olhar ao mesmo tempo abrangente mas especializado, sobre os modos de *ensinar a aprender a ler e a escrever*.

Senão, vejamos os diferentes domínios que estão envolvidos na formação PNEP (Plano de Formação PNEP :2006):

“Domínio da formação de adultos em contexto profissional.

Domínio do ensino da expressão escrita: O processo

de aprendizagem da escrita; A produção de diferentes géneros de textos; A avaliação da expressão escrita.

Domínio do ensino da leitura: O ensino da decifração; O desenvolvimento da consciência fonológica; A aprendizagem de estratégias de compreensão; A formação de leitores e a literatura para a infância; A avaliação da leitura.

Domínio da oralidade: O desenvolvimento da linguagem oral; O desenvolvimento do vocabulário nas crianças; O ensino do conhecimento explícito da língua.

A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e crianças.”

Como se pode observar, o espectro de domínios formativos é simultaneamente amplo e específico; amplo porque abarca diferentes saberes; específico porque disponibiliza, pela primeira vez aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma oferta formativa que inclui áreas absolutamente novas na sua formação e que, para a larga maioria, estão fora dos seus percursos escolares e académicos aquando da formação inicial, como é o caso da fonética e da fonologia, do desenvolvimento linguístico, da oralidade, da sintaxe, da semântica, da pragmática, da sociologia da leitura, da literatura, das T.I.C, etc.

Esta formação multímoda e eclética, misto de novidade e desafio para grande parte destes professores, é uma das inequívocas vantagens deste programa que, de modo integrado, tem entrado nos hábitos e nas práticas de trabalho da sala de aula das crianças do 1º Ciclo, reconfigurando as estratégias de trabalho em torno do ensino da leitura, da escrita, da motivação para a literatura, etc.

A arquitectura deste programa, desenhada pela CNA com base na larga experiência dos seus elementos pressupõe, após um período de meio ano de formação teórica nestes domínios, ministrada nas instituições de ensino superior, um conjunto de sessões plenárias regionais (30h anuais), programadas e realizadas pela *Coordenação Regional* e destinadas à actualização científica e ao sucessivo aprofundamento de temas; nelas participando todos os docentes em formação no respectivo núcleo.

Mas a estas sessões, há que somar várias outras, de periodicidade quinzenal, num total de 60h anuais de formação em grupo para todos os docentes na Escola/Agrupamento. Elas são orientadas pelo **formador residente** e estruturam-se em **oficinas** e **fóruns**, tendo em vista o planeamento, a análise e a reflexão sobre actividades didácticas de ensino da Língua. Nestas serão debatidos temas, apresentados e explorados materiais didácticos e de avaliação.

Mas há ainda as **sessões tutoriais**, de acompanhamento em sala de aula (30h anuais), individuais e orientadas pelo Formador do Agrupamento, que visam o apoio directo ao docente na actividade lectiva do ensino da língua à respectiva turma.

E, no final da formação, após avaliação do **formador residente**, é atribuído pela instituição de ensino superior um **Diploma de Formação em Ensino do Português** e os respectivos créditos para efeitos de progressão na carreira.

Ora, uma das razões para a aceitação e sucesso deste programa reside, pois, não só na rede de conteúdos mas, também, na figura do **formador residente** que integra o Núcleo Regional de Formação (da ESE e/ou da Universidade), e implementa um programa desenhado para o núcleo; responsabilizando-se pelo acompanhamento da formação na(s) escola(s) atribuída(s).

É ele que dinamiza as sessões regulares de formação com todos os docentes da Escola sobre as temáticas acordadas no núcleo de formação, acompanha individualmente os docentes através de sessões tutoriais dentro da sala de aula; e é ele também que, ao longo deste processo, é o intermediário privilegiado com a **Coordenação Regional** fornecendo toda a informação sobre o processo de formação da(s) Escola(s) que apoia, para além de assegurar, dinamizar e participar as actividades formativas na(s) Escola(s) e/ou Agrupamento que integra.

### III. MODOS DE ARTICULAÇÃO INTERINSTITUCIONAL

No caso específico da Escola Superior de Educação de Coimbra, o PNEP implantou-se desde o seu arranque nacional e o núcleo de Coimbra foi, no ano lectivo 2006/2007, escolhido para assegurar a formação de **formadores residentes** dos distritos de Coimbra, Aveiro, Viseu e Guarda, tendo nesse ano realizado a formação contínua de trinta professores destinados a trabalhar em rede nos respectivos agrupamentos destes quatro distritos.

No ano seguinte, a formação contemplou apenas o distrito de Coimbra, sendo essa turma formada por mais vinte professores. No ano lectivo de 2008/2009, o número de docentes que trabalhava com a ESEC neste projecto, totalizava trinta, representando uma parte substancial do distrito de Coimbra, e onde se contavam os seguintes agrupamentos:

- |                                 |                           |
|---------------------------------|---------------------------|
| » Alhadas                       | » Miranda do Corvo        |
| » Álvaro Viana de Lemos - Lousã | » Montemor-o-Velho        |
| » Arganil                       | » Paião                   |
| » Buarcos                       | » Pampilhosa da Serra     |
| » Cantanhede                    | » Penacova                |
| » Carapinheira                  | » Penela                  |
| » Ceira                         | » S. Pedro de Alva        |
| » Coja                          | » S. Silvestre            |
| » Condeixa-a-Nova               | » Silva Gaio              |
| » Cordinha                      | » Soure                   |
| » Febres                        | » Tábua                   |
| » Góis                          | » Taveiro                 |
| » Lagares da Beira              | » Vila Nova de Poiares    |
| » Martim de Freitas             | » Zona Urbana da Figueira |
| » Midões                        | da Foz                    |
| » Mira                          |                           |

No presente ano lectivo, 2009/2010, este número diminuiu um pouco, em função de algumas contingências nas escolas, participando agora no programa vinte agrupamentos. Os restantes, ora por terem esgotado os seus candidatos, ora ainda por motivos de transferência e mobilidade do formador, já não participam no PNEP.

Esta rede formativa encontra-se, pois, muito estabilizada e desenvolve

um trabalho continuado de enorme qualidade, em estreita ligação com a ESEC.

Consideramos que esta cooperação interinstitucional assume duas feições: Uma, de carácter vertical e outra de feição horizontal.

A vertical diz respeito ao plano de formação em si, à forma como a prossecução dos planos de trabalho encontram eco nos agrupamentos.

Esta articulação é realizada em estreita ligação com os agrupamentos de escolas, quer através do trabalho do **formador residente**, quer através do envolvimento do coordenador institucional nas actividades que são levadas a cabo nas escolas ou, ainda, através da formação em rede que é ministrada pela instituição de ensino superior e que, depois, é (re)produzida ao nível dos estabelecimentos de ensino do Primeiro Ciclo.

Convém destacar, ainda, que este trabalho articulatório atinge igualmente o Pré-escolar e o Segundo Ciclo do Ensino Básico.

De facto, uma das linhas condutoras do PNEP visa, objectivamente, facilitar e promover a harmonização das aprendizagens do Português numa perspectiva **interciclos** e numa lógica de continuidade e de progressão, tomando os diferentes graus de escolaridade como um **continuum** de aprendizagens.

Esta orientação, que está aliás já inscrita no novo programa de **Português** para o Ensino Básico, a vigorar a partir de Setembro de 2011, tem sido, desde o início do PNEP, uma prioridade de trabalho e tem permitido aos formadores desenvolverem actividades de forte ligação a montante e a jusante do 1º Ciclo do Ensino Básico. De facto, eles envolvem os Educadores de Infância e os professores do 2º Ciclo, quer através de formação conjunta quer, ainda, mediante um trabalho cooperativo e articulado, nomeadamente no âmbito do ensino-aprendizagem da leitura.

Do ponto de vista das ligações horizontais, a ESEC tem colaborado com diversos agrupamentos e autarquias, segundo diferentes modelos e formas que dependem, em parte, do número de professores

envolvidos em cada um dos agrupamentos, dos recursos internos, das dinâmicas de formação das escolas e, ainda, dos apoios e dos contributos que as autarquias têm sabido dar a este programa.

Neste domínio, queremos destacar, apenas a título de exemplo, algumas das iniciativas de maior visibilidade pública, quer pela dimensão, quer pelo número de escolas envolvidas, como é o caso das que foram e/ou estão a ser levadas a cabo pelos agrupamentos de Condeixa/Câmara Municipal de Condeixa; Buarcos/Autarquia Local, e ainda pelos agrupamentos de Cantanhede/ Febres e respectivas juntas de freguesia e Câmara Municipal.

Em Buarcos, por exemplo, o PNEP propiciou já uma primeira edição em livro com uma singela história produzida pelos alunos da escola de Tavarede, e que constitui o produto de um exercício espontâneo de escrita dos alunos do 4º B da E.B1. É, também, um comovente agradecimento dos alunos à Professora Albertina Abrantes e, sobretudo, a prova de que as crianças, quando devidamente estimuladas para as actividades de escrita, respondem ao desafio e libertam, singularmente, os seus insubjugáveis talentos de criatividade e de imaginação.

A génesis desse *livrinho* foi tão simples quanto deslumbrante. Apadrinhado pelo Agrupamento de Escolas de Buarcos, pela Junta de Freguesia de Tavarede e pela empresa *Saint-Gobain* que patrocinou a edição, ele prova quão proveitoso pode ser o exercício do mecenato.

*"Amigos para Sempre"*, escrito e editado no âmbito do PNEP, é sobre os laços que a amizade entretece mas é, também, sobre as diferenças que o mundo urde e que os Homens podem desfazer. Num tempo apressado e desatento, é sempre gratificante ver as crianças replantarem nos textos valores tão capitais, como o da igualdade e do respeito pelas diferenças.

Uma iniciativa diferente, também ela no âmbito da escrita, e já na segunda edição, está a ser realizada pelo Agrupamento de Condeixa-a-Nova, com o envolvimento empenhado da Câmara Municipal.

No ano transacto, a autarquia financiou, na íntegra, a edição de um livro que resultou de uma das iniciativas vencedoras do projecto

**Palavras Desenhadas por Nós**, desenvolvido pelo Departamento do 1º Ciclo do Agrupamento de escolas. Sob proposta dos professores em formação no PNEP, o agrupamento promoveu um conjunto de iniciativas de escrita, instituindo um prémio literário nas turmas do 1º Ciclo.

Desde o primeiro momento, a autarquia e o agrupamento de escolas apoiaram a iniciativa conferindo um prémio à produção escrita. Os professores participantes souberam motivar os alunos, e estes responderam de modo exemplar, produzindo textos em que deixam transparecer o gosto pela escrita, a criatividade, o voluntarismo próprio de quem escreve mais por prazer do que por obrigação.

Este é, consabidamente, um dos segredos didácticos (menos bem guardados, felizmente) para o sucesso das actividades de escrita a longo termo, e esta iniciativa veio, uma vez mais, provar que é possível estimular, de modo consistente, as crianças para as actividades de escrita.

Assim, a edição destes *pequenos grandes livros* constitui um indicador preciso sobre alguns aspectos que gostaria de salientar:

Em primeiro, atesta-se que os alunos, devidamente estimulados na escola para a actividade escrita, produzem trabalhos de grande qualidade, desenvolvem e aprofundam competências neste âmbito, correspondendo aos desígnios que a escola visa alcançar.

Em segundo lugar, estas iniciativas, planeadas com rigor e visão de conjunto, atestam as capacidades de mobilização das escolas e, em específico, dos alunos. Os professores demonstram, de modo exímio, compreenderem e interpretarem os grandes objectivos que presidem ao sistema de ensino, e em particular, o modo como desencadear os incentivos e as estratégias de leitura e de escrita que, realizadas no seio do período de escolarização, geram competências de escrita e de leitura a longo termo.

Por último, reafirmam a atenção que o poder autárquico confere aos renovados estatutos e papéis da escola na sociedade contemporânea, e comprovam as novas sensibilidades relativamente aos fenómenos educativos e às repercuções que eles têm para além das fronteiras da Escola. Ou seja, o poder local está muito mais atento aos novos

desafios e desígnios da escola contemporânea, e constitui-se como um agente empenhado e cúmplice no desenvolvimento das políticas educativas que, até há bem pouco tempo, estavam confinadas unicamente ao território escolar.

Mas a participação das autarquias não se tem cingido, apenas, ao apoio editorial e à instituição de prémios de leitura e de escrita. Entre os variados exemplos que poderiam ilustrar esta sã convivência destaco, ainda, o caso dos agrupamentos de escolas de Febres e de Cantanhede.

Aqui se têm realizado eventos de formação no âmbito do PNEP que, em muito, ultrapassam os limites territoriais da Escola, pois têm envolvido centenas de pais, alunos e professores, quer através de jornadas de leitura, quer ainda através de encontros de formação e de apresentação de boas práticas, levadas a cabo pelas escolas que albergam o PNEP.

Foi esse, por exemplo, o caso da iniciativa realizada em Maio de 2010, em que os professores participantes do PNEP divulgaram dezenas de práticas didácticas de sucesso em todos os âmbitos de formação deste Programa, partilhando as suas experiências com todos os colegas dos agrupamentos limítrofes.

Estes eventos têm contado com o suporte incondicional das autarquias que têm sabido, de diferentes modos e através de distintos mecanismos de apoio, assegurar aos alunos, professores e pais, condições logísticas, materiais e de financiamento, para realizar jornadas e sessões de formação, quer em dias úteis, em regime pós-laboral quer, ainda, em iniciativas que ocorrem ao fim de semana, em regime de **porta aberta** à comunidade.

## IV. RESULTADOS

A encerrar esta sumária reflexão sobre os modos como um programa de âmbito nacional pode aproximar os agrupamentos de escolas do ensino básico e os respectivos professores de uma instituição de ensino superior, gostaria apenas de sublinhar que esta cooperação interinstitucional gera, inevitavelmente, resultados directos e indirectos

de claro ganho para ambas as partes.

Assim, e por um lado, as escolas participantes asseguraram a renovação teórica dos professores, pelo contacto com as mais recentes linhas de investigação teórica no âmbito do ensino do Português neste ciclo de ensino, possibilitando uma actualização formativa que é, consabidamente, uma das actuais prioridades do Ministério da Educação e, mormente, dos professores deste grau de ensino.

Esta dinâmica favorece, ainda, uma cooperação estreita entre os agrupamentos de escolas e as autarquias que, de modo diverso e cada vez mais presentes, desenham novas linhas de actuação e de intervenção nos territórios educativos.

Por outro lado, as instituições de ensino superior capitalizam, de igual modo, ganhos substanciais, sobretudo indirectos, com esta proximidade aos agrupamentos de escolas.

Ao assegurarem o refrescamento teórico dos professores, na sua maioria, ex-alunos da formação inicial dos cursos de professores, elas cumprem uma das suas missões que é, precisamente, a de garantir a formação profissional, pós-graduada, de nível avançado. Mas esta reaproximação origina, inevitavelmente, uma continuidade formativa de inquestionável valor que revigora, em geral, os laços entre as instituições envolvidas e, em particular, os modos de cooperação em projectos de âmbito nacional ou local.

No caso do PNEP, por exemplo, esta intersecção é ainda evidente no número de alunos que integram o *Mestrado em Ensino do Português* e, que, em grande parte, se reaproximaram do ensino superior, numa visível busca de aperfeiçoamento teórico indispensável às novas exigências do ensino. Convém referir que muitos dos alunos que integram este curso regressam à ESEC por via de programas como o *PNEP, O Programa de Formação Contínua da Matemática* e/ou o das *Ciências Experimentais*.

Por último, mas não menos relevante, é indispensável assinalar que esta cooperação, no âmbito mais específico dos mestrados, e que soube atrair dezenas de professores que já fazem parte integrante do sistema educativo, está a gerar, de modo consistente, linhas de

investigação teórica e prática em diferentes áreas de conhecimento.

Estes trabalhos, muitos deles produzidos em formato académico, estão a abrir novos horizontes de ensino, a trilhar áreas didácticas até agora inexploradas e, de forma progressiva, a contribuir para sulcar rumos e orientações educativas, muitas delas inéditas.

Estas investigações favorecerão, naturalmente, o aparecimento de boas práticas e contribuirão, decerto, para incrementar a qualidade de ensino neste domínio particular. Todos estes esforços convergem, ainda, para a facilitação processual das aprendizagens, para a experimentação controlada de novos princípios didácticos e para a sedimentação de práticas de ensino, rigorosas e duradouras.

É para atingir estas (novas) metas de aprendizagem que as escolas trabalham e envolvem, coordenadamente, os seus capitais humanos, cooperando na *produção de conhecimento*.

## REFERÊNCIAS

- Azevedo, Fernando (coord.). (2006). Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico, Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, Luís Filipe. (2007). Aprendizagem da Ortografia. Porto: Asa.
- Barbeiro, Luís Filipe e Luísa Álvares Pereira. (2007). O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castro, Rui Vieira de e Maria de Lourdes SOUSA (coord.). (1998). Linguística e Educação. Lisboa: Colibri-Associação Portuguesa de Linguística.
- Duarte, I. (2000). Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jolibert, Josette. (1998). Formar Crianças Leitoras. Porto: Asa.
- Mello, Cristina et alii (org.).(2003). Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento. Coimbra: SPDLL/Pé de Página Editores.
- Ministério da Educação. (2009). Programa de Português. Lisboa.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. M.E
- Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 1º Ciclo (2004). Ministério da Educação.
- Pereira, Luísa Álvares.(2004). Escrever em Português: didácticas e práticas. Porto: Asa.
- Pereira, Luísa Álvares. (2008). Escrever com as Crianças: Como Fazer Bons Leitores e Escritores. Porto: Porto Editora.
- Reis, Carlos. (2008). O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários. 4ª reimp., Coimbra: Almedina.
- Sim-Sim, I., I. Duarte & M.J. Ferraz (1997). A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2004). Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., I. Duarte & M.J. Ferraz (1997). A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Viana, F.L. (2002). Da Linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.



# PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR - CALL FOR PAPERS

O tema central das duas séries de publicações (*Cadernos e Manuais Pedagógicos*) é a Pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem no ensino pós-secundário. O objectivo é promover o sucesso dos estudantes e a eficácia dos docentes, através da difusão de métodos, actividades e estratégias relevantes.

## **Série de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**

Publicam-se artigos gerais sobre pedagogia e artigos sobre aplicações a domínios e temas específicos. O foco deve ser o ensino superior e o binómio ensino e aprendizagem. São de interesse estudos de caso, exemplos de projectos de sucesso, caracterização de métodos pedagógicos, planos de aulas e orientações práticas. Não serão aceites trabalhos previamente publicados.

» Cadernos: até 4 publicados semestralmente; 2 manuscritos por caderno; 4000-5000 palavras por manuscrito; estilo APA recomendado

## **Coleção Temática: Manuais Pedagógicos de Educação**

### **Pedagógica**

Os Manuais pedagógicos, de natureza monográfica, focam e aprofundam um tema específico, tendo como intenção cobrir a globalidade do tema numa perspectiva aplicada à actividade educativa no ensino superior. Pese embora o rigor conceptual e a fundamentação empírica, estes guias centram-se em práticas facilmente replicadas e adaptadas.

» Manuais pedagógicos: periodicidade irregular; um único manuscrito em cada manual, de dimensão entre 12.000 e 18.000 palavras; estilo APA recomendado

### **Exemplos de temas**

- Aprendizagem e Motivação
- Gestão do comportamento na aula
- Aprendizagem activa
- Ensino e dimensão do grupo
- Promover competências
- Métodos de ensino
- Recursos de ensino e aprendizagem
- Recursos multimédia
- E-learning e blended-learning
- Desenvolvimento curricular
- Avaliação e classificação
- Tutoria e ensino individualizado
- Competências de comunicação
- Ensinar o estudante atípico (international, com necessidades especiais, estudantes mais velhos, ensinar à distância,...)
- ...

### **É bom saber**

- Quatro línguas aceites para publicação: Português, Inglês, Francês e Espanhol;
- Dimensão e visibilidade internacional
- Revisão por pares
- Edição online em [www.esec.pt/opdes](http://www.esec.pt/opdes)
- A versão em papel das publicações depende da obtenção de fundos e não pode ser garantido que a mesma aconteça na mesma altura que a versão digital.

## **Série de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**

**Coleção Temática:** Manuais Pedagógicos de

### **Educação Pedagógica**

**Coordenação:** Susana Gonçalves

**Equipa Editorial:** Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva

**Edição de:** Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)

**email:** [opdes@esec.pt](mailto:opdes@esec.pt) | **webpage:** [www.esec.pt/opdes](http://www.esec.pt/opdes)

# PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION - CALL FOR PAPERS

The major concerns of this two series (the booklets and the Educational Guides) revolve around the processes of teaching and learning in post secondary education. Methods, activities, strategies and processes that foster the learning process and promote the efficacy of teaching are the core issue in this publication.

## **Booklet series**

Both domain specific and general articles are welcome. Case studies, examples of succeeded projects, the explanation of specific teaching methods, study plans and teaching tips are all interesting examples to include in the articles. These could be original contributions or unpublished congress papers.

- Booklets: up to 4 booklets published twice a year; two manuscripts per booklet, 4000- 5000 words each; APA style recommended

## **Monographic Series**

The Educational Guides, of a monographic nature, focus specific topics and aim to provide faculty with specific guidelines for educational activity.

The contributions must be practice-oriented and although rigorous and informed by scientific evidence, they should include orientations for teaching staff, teaching tips, and strategies or methods easily replicated or adapted.

- Educational Guides: irregular periodicity; one single manuscript of 12.000 to 18.000 words; APA style recommended

## **Example of topics being covered**

- Learning and motivation
- Classroom behavior management

- Active learning
- Teaching and group dimension
- Promoting competencies
- Teaching methods
- Teaching and learning resources
- Multimedia resources
- E-learning and blended-learning
- Curriculum development
- Evaluation and grading
- Tutoring and Individualized teaching
- Communication skills
- Teaching atypical students  
(international students, special needs, older students, distance teaching...)
- ...

- International scope and visibility
- Peer reviewed
- The Booklets and Educational Guides are all edited online at [www.esec.pt/opdes](http://www.esec.pt/opdes)
- Paper versions (already distributed for some numbers) are dependent on funds and cannot be guaranteed to be published at the same time as the online version

## **Good to know**

- Four languages accepted:  
Portuguese, English, French and Spanish

## **Collection of booklets Pedagogy in Higher Education**

Series of Educational Guides

**Coordinator and editor-in-chief:** Susana Gonçalves

**Editorial Board:** Susana Gonçalves, Dina Soeiro & Sofia Silva

**Published by:** Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)/ College of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra

**email:** opdes@esec.pt | **webpage:** [www.esec.pt/opdes](http://www.esec.pt/opdes)



[www.esec.pt/opdes](http://www.esec.pt/opdes)



Orientações Pedagógicas  
para Docentes do  
Ensino Superior