

## Algumas reflexões sobre o discurso pedagógico universitário

Prof.<sup>a</sup> Doutora Fernanda Irene Fonseca

*".../ o ensino está no centro da empresa científica, não se lhe acrescenta do exterior."*

*(Fernando Gil, Mimesis e Negação)*

Na Universidade, 'professor' é, antes de mais, um título e só subsidiariamente uma função: se "o significado de uma palavra é o seu uso" (Wittgenstein *dixit*), o uso universitário da palavra 'professor' conota-a muito mais com a dimensão honorífica de uma forma de tratamento do que com a dimensão funcional — 'exercer a função de ensinar' — denotada pelo seu significado corrente.

Esta constatação dá bem a medida de como é secundária a posição que ocupa a função docente na imagem e prestígio do universitário. O que é perfeitamente condizente, aliás, com o lugar que ocupa a avaliação da capacidade pedagógica do professor como condicionante da sua progressão na carreira docente universitária. Não porque essa componente esteja ausente: a legislação determina (com alguma falta de imaginação, é certo) que o professor apresente duas vezes (no Concurso para Professor Associado e nas Provas de Agregação) um relatório sobre a leccionação de uma disciplina e que dê, também duas vezes (nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica e nas Provas de Agregação) uma lição para um Júri. Para além do carácter repetitivo, no primeiro caso, e artificial, no segundo, de que enfermam estas determinações legais, o que me parece mais grave e criticável é a contradição flagrante entre as exigências feitas e a total ausência de formação pedagógica no percurso do professor universitário.

Acresce que, se lermos as Observações (de ordem didáctica) constantes do diploma legal que continua a reger, nos seus aspectos gerais, o funcionamento das Faculdades de Letras (Decreto nº 53/78, nº 4), veremos que nele se recomenda que “o ensino deve afastar os alunos da passividade mental, da atitude memorística, e encaminhá-los para o espírito crítico e a reflexão pessoal e criativa”, devendo o professor usar, para o conseguir “métodos rigorosos e conhecimentos amplos”. Será que os legisladores incorrem voluntariamente no consabido erro de exigir e avaliar o que não foi ensinado ou assumem como princípio indiscutível que, no que diz respeito à sua formação pedagógica, o professor universitário tem que ser um autodidacta?

Uma tão patente falta de rigor e coerência na avaliação da componente pedagógica da actividade universitária só vem comprovar a pouca importância que lhe é dada. Continua a ser aceite (cultiva-se, até) a imagem do professor universitário como um investigador científico que suporta penosamente a tarefa de dar aulas como um fardo e como um obstáculo à realização do seu trabalho de investigação.

Não discuto a primazia do trabalho de investigação na actividade universitária que não pode nem deve ser posta em causa, sob nenhum pretexto: o professor universitário é, *antes de mais nada*, um investigador. O que me parece contestável é que essa componente fundamental da condição do universitário seja encarada como incompatível com a função de ensinar.

Estão totalmente ultrapassados, com efeito, os estereótipos que, representando o investigador científico como um ser desligado da realidade, criaram a imagem caricatural do professor universitário como um “sábio distraído” que seguia nas aulas os seus arroubos teóricos indiferente à presença dos alunos. Como está também ultrapassada a imagem, menos caricatural mas também corrente, numa certa fase, do professor universitário como um “sábio inacessível” que os alunos não compreendiam e admiravam justamente porque não compreendiam. Isto é: a inabilidade e ineficácia pedagógicas, longe de serem condenadas, eram até valorizadas como sinais exteriores de profundo saber...

Estas imagens pertencem irrevogavelmente ao passado, felizmente. Mas nem sempre foram superadas em nome de uma correcta concepção da função pedagógica universitária. A sua superação fez-se, muitas vezes, no sentido do exagero oposto, criando-se a imagem, não menos caricatural, do professor “tu cá, tu lá” que quer a todo o preço aproximar-se dos alunos. Uma “aproximação” meramente externa, não raro acompanhada de atitudes demagógicas e, o que é muito mais grave, de uma *vulgarização e desvalorização do discurso científico*.

A ineficácia permanece, porque os objectivos pedagógicos não se conseguem, linearmente, pela simples aproximação do professor em direcção ao aluno; exigem sobretudo que seja estimulada a aproximação do aluno em direcção ao professor, isto é, em direcção ao domínio dos conhecimentos e das capacidades de que o professor é simbolicamente detentor (e não só simbolicamente, claro).

A actuação pedagógica, como qualquer actividade humana, está marcada pela interacção que a troca discursiva instaura e desenvolve entre os enunciadores. A análise do discurso, inserida numa concepção pragmática da actividade verbal, implica a consideração de parâmetros contextuais entre os quais avultam os circunstancialismos dos próprios enunciadores. A imagem que os enunciadores mutuamente constroem é, simultaneamente, uma condição e um resultado da interacção discursiva. No caso do discurso pedagógico, essas imagens ou papéis estão socialmente codificados, podendo o discurso pedagógico ser incluído num conjunto de usos altamente ritualizados. No âmbito da análise do discurso, o discurso pedagógico em geral tem sido objecto de abordagens variadas. Mas raramente o alvo de análise, quando se fala do discurso pedagógico, é o discurso pedagógico universitário.

Não me proponho aqui, evidentemente, colmatar essa lacuna. Um tal desígnio não poderia nunca harmonizar-se com os limites e objectivos desta curta intervenção. Quero apenas centrar-me sobre alguns aspectos específicos do discurso pedagógico universitário, no contexto actual, chamando a atenção para o facto de esse contexto exigir que o professor assuma a responsabilidade de desencadear uma interacção em que se expanda a força de um discurso sedutor e estruturante. Estamos longe da época em que à palavra do professor, proferida do alto da cátedra, era atribuída uma autoridade indiscutível. Mal vai o discurso pedagógico universitário actual que se apoie na força da autoridade! A sua força tem que assentar em estratégias explicativo-argumentativas que serão mais conseguidas quando apoiadas por estratégias que visem a convicção e a sedução.

O desafio primordial que o professor universitário tem que enfrentar é o de conseguir abrir uma via por onde o discurso científico possa chegar até ao aluno sem atropelos nem desfigurações. Mas este objectivo está enquadrado e condicionado por outros, entre os quais avulta o de vencer a passividade dos estudantes, a sua tendência para a repetição ou memorização passiva. Apesar das muitas (e gratificantes) excepções, a passividade da maioria dos estudantes, manifestada sob muitas formas, constitui, realmente, um grande desafio à capacidade pedagógica do professor universitário.

Neste contexto, o discurso pedagógico universitário tem que revestir-se de uma força comunicativa e persuasiva que possa motivar os estudantes para uma actividade que neutralize essa tendência para a passividade e os leve à aquisição de uma capacidade de auto-formação, isto é, de procura e construção do conhecimento sem a mediação do professor. Mas note-se, porque é muito importante: a ausência de mediação do professor é o objectivo a atingir no final da acção pedagógico-didáctica universitária, não antes disso. Ou, por outras palavras: não se prepara alguém para prescindir da acção mediadora do professor pelo puro e simples apagamento dessa acção... É grave confundir os objectivos com os meios de os atingir!

Não é tarefa fácil conseguir que os alunos assumam e pratiquem uma actividade interior de conceptualização e reflexão, a que parecem estar pouco habituados. A imagem ligada à tradição ancestral de memorização passiva que pesa sobre o ensino-aprendizagem universitário tende a perpetuar-se: as mortas “sebentas” ressuscitaram, mais perniciosas, como “apontamentos”, fotocópias de “apontamentos”, fotocópias de fotocópias de “apontamentos”... Que armas pode usar o discurso pedagógico universitário para se defender de um destino tão triste: o de circular de mão em mão, distorcido e amputado, “folheto de cordel” sem cordel sequer, lido e decorado sem gosto nem adesão?

Do meu ponto de vista, pode e deve usar como arma, antes de mais, a sua própria força: ensinar é essencialmente uma actividade verbal, discursiva. Concretizando e utilizando a accionalidade do pensamento e da linguagem, o discurso pedagógico universitário, longe de se proteger por trás da força de uma autoridade, expõe-se e projecta-se na procura de se fazer aceitar e partilhar. Nesse movimento se expande o seu poder, feito de várias linhas de força: força demonstrativa, força persuasiva, força polémica... Forças que devem ser dirigidas no sentido de provocar uma dinâmica: a actividade estruturante do aluno na construção e interiorização do conhecimento.

Esta exercitação da actividade intelectual, da capacidade de reflexão, tem que ser acompanhada a par e passo pela aquisição e domínio de uma metalíngua específica, de conceitos teóricos operatórios e de instrumentos de análise que possam garantir ao estudante a indispensável capacidade de explicitação dos seus conhecimentos e a sua aplicação à resolução de problemas que lhe venham a ser apresentados.

Para poder atingir todos estes objectivos, o discurso pedagógico universitário precisa de se alicerçar na correlação de forças entre dois saberes imprescindíveis: o *saber científico* e o *saber-fazer pedagógico*. Não pode ser um discurso

apenas pedagógico, mas tem que ter essa componente. Não pode ser um discurso apenas científico, mas também não pode deixar de o ser essencialmente: o professor universitário não ensina um programa pre-estabelecido, é ele próprio que concebe e constrói o programa a ensinar.

Em suma, o discurso pedagógico universitário tem que harmonizar e fazer coabitar características que há tendência a considerar incompatíveis: complexidade e clareza; problematização /confronto e marcação de rumos; abstracção e ilustração concreta.

Costuma dizer-se que “não há nada mais simples do que tornar as coisas difíceis e não há nada mais difícil do que torná-las simples”: esta afirmação toca com precisão cirúrgica no que constitui, a meu ver, o cerne do dilema de um professor. De qualquer professor, mas talvez mais especificamente do professor universitário, que é frequentemente acusado de se ficar pela tal tarefa mais fácil — a de tornar difícil o que é simples. Uma acusação muito injusta: é que sendo, por definição, um especialista das matérias que ensina, o professor universitário não pode ignorar ou contornar levianamente a sua dificuldade e complexidade em nome de boas intenções de ordem pedagógica. Como, então, tornar acessíveis noções complexas sem as deturpar, como despertar interesse por temas profundos sem os aligeirar, como desencadear a adesão afectivo-intelectual mantendo a objectividade científica, como fazer assumir o relativismo do saber sem levar ao cepticismo?

Não tenho respostas definitivas e irrefutáveis para estas perguntas. Parece-me, no entanto, que saber as perguntas é já importante, é mais de meio caminho andado em direcção às respostas que normalmente as perguntas bem feitas já indiciam. Mas não podemos limitar-nos esperar que outros nos dêem as respostas, ou seja, considerar que é tarefa exclusiva dos especialistas em Ciências da Educação reflectir sobre as questões pedagógico-didácticas. Até porque, quando se procuram soluções metodológicas, há que ter em conta, antes de mais, a especificidade da matéria a ensinar. Não são os conteúdos que têm que se adaptar aos métodos, são os métodos que têm que se adaptar aos conteúdos.

Uma *metodologia de ensino* não pode ser pensada em abstracto, tem que ser adequada ao tipo de conhecimento que se pretende transmitir, ao tipo de objectivos de carácter formativo que se querem atingir. A metodologia de ensino universitário, mais do que qualquer outra, tem que ter como horizonte a especificidade da matéria a ensinar e os seus pressupostos epistemológicos.

Convenhamos que é muito desprestigiante aceitar tacitamente, em relação ao professor universitário, algo que ninguém hoje aceita em relação a nenhum professor: que ele não possua uma formação profissional específica e se limite a ficar à espera que a experiência do passar dos anos lhe que vá mostrando quais as atitudes e estratégias pedagógico-didáticas que precisa de assumir. É indispensável que faça um esforço de reflexão, que se preocupe em encarar os problemas práticos do ensino à luz da análise teórica de algumas das vertentes essenciais do fenómeno educativo: a aquisição e transmissão do conhecimento, a especificidade da comunicação pedagógica, as características do discurso pedagógico universitário, entre outras.

Creio que um professor universitário, mesmo que não seja um especialista destes temas (como eu não sou), não pode deixar de lançar sobre eles o seu olhar treinado de especialista de outras áreas, a sua capacidade analítica e crítica de investigador. Não é suficiente fundamentar uma actuação pedagógica nas lições da experiência e nos preceitos do bom senso. É que, com tudo o que têm de imprescindível e de insubstituível, a experiência e o bom senso precisam de ser sempre acompanhados e continuamente questionados por uma consciencialização teórica e por um esforço de actualização. Sem isso, depressa a experiência degenera em rotina e o bom senso resvala para o lugar-comum.

Se, durante muito tempo, a impreparação e eventual incompetência dos professores universitários no âmbito pedagógico não foi muito prejudicial, foi porque só uma minoria acedia ao ensino superior e a universidade era, mais do que qualquer outra instituição de ensino, a “escola dos herdeiros”, frequentada por uma população estudantil preparada e motivada socio-culturalmente e capaz, portanto, de ir construindo o seu saber sem uma decisiva interferência do professor. Mas hoje a universidade tornou-se acessível, felizmente, a um público muito mais vasto e transformou-se numa escola de massas em que os estudantes, além de chegarem menos preparados — porque também o ensino secundário atravessa a crise decorrente da mesma, e desejável, democratização do ensino—, têm muitas vezes uma grande desmotivação resultante do modo aleatório de como têm que fazer a “escolha” dos cursos.

Esta profunda alteração, quer quantitativa quer qualitativa, do público que acede ao ensino superior, tem que ser encarada de frente como um dos principais problemas que pressionam a Universidade na conjuntura actual criando uma situação de tensão resultante da necessidade de responder ao mesmo tempo a solicitações que não só são difíceis de conciliar como podem até entrar em colisão.

A Universidade precisa crucialmente de encontrar meios para conseguir que os docentes-investigadores se sintam motivados para investir não apenas na investigação mas também no ensino, encarando a função docente como uma vertente prestigiante da sua actividade, em fecunda interacção com a investigação. Sabemos que é um desígnio difícil de atingir: as tão correntes vicissitudes e atrasos na carreira patenteiam que não é fácil conciliar a actividade de investigação com a actividade docente, nomeadamente se esta for encarada a sério e passar a exigir um grande investimento, como sempre exigiu aquela. Sem esquecer que, para além dessas duas funções centrais, o professor universitário tem ainda outras obrigações, como por exemplo: promover o contacto da sua universidade com a comunidade científica nacional e internacional, assumir tarefas organizativas e institucionais, intervir no âmbito da extensão universitária. Cumpre reconhecer que são muitas as tarefas e que a quantidade é difícil de conciliar com o padrão de exigência, em termos de qualidade, em relação ao qual é avaliada a sua forma de as desempenhar.

No quadro desta sobrecarga de funções, tem sido a função de ensinar a mais frequentemente sacrificada e, conseqüentemente, como vimos, a mais amplamente desprestigiada, o que tende a pôr em risco a consistência do próprio “núcleo duro” da definição da Universidade como lugar da criação e da transmissão do saber. Mesmo tendo em conta que há outras formas, além do ensino, de transmissão do saber produzido na Universidade — nomeadamente a publicação, que ocupa, e com toda a justiça, o lugar de maior prestígio e incidência na progressão do professor na carreira universitária —, não podemos esquecer que o ensino está ligado à Universidade desde a sua génese como instituição e que nunca esteve dela afastado ao longo da sua vida multissecular.

Este argumento de ordem diacrónica no sentido de defender a igual importância da investigação e do ensino, e a sua inseparabilidade, como traço específico e definidor do conceito de Universidade, é coadjuvado por argumentos de ordem sincrónica inerentes ao facto de existirem, actualmente, quer instituições consagradas à investigação sem funções no âmbito do ensino quer, por outro lado, estabelecimentos de ensino superior sem funções no âmbito da investigação.

Para poder continuar a existir como instituição distinta das referidas, para poder ocupar uma posição específica e prestigiada no interior de um espaço que já não é só seu, a Universidade tem que se assumir como instituição plurivalente e plurifuncional, tem que encontrar formas de gerir as colisões e conflitos de interesses desencadeados no seu interior pelo desafio de conseguir responder



aos condicionalismos do presente sem se descaracterizar em relação a uma imagem que detém desde o passado. E tem de o fazer tentando manter a qualidade, isto é, não desmerecendo do conceito de “excelência” inseparável do ideal universitário.

Tem que o fazer, também e sobretudo, para minorar o peso da sua autoconsciência e implacável, essa aguda e auto-punitiva lucidez que é inerente à condição do universitário e que, longe de rejeitar, creio que devemos assumir em pleno: a Universidade só merecerá ser considerada a sede por excelência do desenvolvimento do espírito crítico se souber exercê-lo, antes de mais, em relação a si própria.