Para um ensino superior com qualidade

Rui Proença Garcia

Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto

<https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.33>

1. INTRODUÇÃO

O tema da qualidade está na ordem do dia. A história deste conceito pode não ser tão nova quanto isso mas a sua generalização ao nosso quotidiano é mais recente, passando de aspectos relacionados com a aquisição de determinados bens ou produtos até à sua chegada à reflexão universitária (ver, p.e., Crespo, 1993 e Patrício, 1999). O conceito de qualidade é então mobilizado por inúmeras áreas da nossa sociedade, opondo-se, de certa forma, a uma certa banalização dos costumes provocada pelo consumismo desenfreado e à crescente efemeridade dos bens actuais.

Nos últimos anos, particularmente na última década e meia, assistimos a um extraordinário aumento do número de alunos que frequentam o ensino superior, provocando também uma certa banalização deste nível de ensino que durante séculos foi pensado quase em exclusivo para um restrito número de pessoas. Desta forma a universidade assistiu de repente a uma multiplicação dos seus alunos e, consequentemente, dos seus docentes. Em simultâneo, e fruto desses aumentos, assistimos também a uma rápida degradação dos seus espaços físicos e de outras estruturas envolventes dos diversos estabelecimentos. Por outro lado, às referidas multiplicações seguiram-se proliferações quer de unidades orgânicas quer de outros estabelecimentos de ensino, particularmente de tipo privado e cooperativo, permeabilizando o ensino superior a quase todos.

Obviamente que as faculdades e outras escolas que se debruçam sobre as Ciências do Desporto ou áreas afins, também se multiplicaram, chegando mesmo a uma situação impensável há apenas uma década

atrás, qual seja, de não garantir aos seus licenciados um lugar na disciplina de Educação Física no ensino oficial. Vivemos num autêntico clima de concorrência para a entrada no ensino superior mas que, curiosamente, não é acompanhada depois na colocação dos licenciados, onde todos são considerados em perfeita igualdade, independentemente do local onde se formaram. Naturalmente que a seguir a uma fase de forte expansão, a reflexão sobre a nossa própria existência se impõe, pelo que a discussão sobre a excelência é legítima e necessária.

2. SOBRE A MISSÃO DA UNIVERSIDADE

A Europa, durante séculos a fio, considerou-se como o centro do mundo (a este propósito ver Oliveira Martins, 1999). A universidade, instituição europeia por natureza, assumia-se assim como a grande obreira do conhecimento mundial. Porém, hoje a Europa não é mais esse centro de onde o poder irradia, nem a universidade pode ser entendida como a única instituição desencadeadora da inovação. O que é, então, a universidade nesta entrada para o terceiro milénio? Que saber é agora produzido e para quê? Como é que a sociedade actual percebe a universidade, instituição centenária?

Estas e outras questões entroncam naturalmente numa reflexão sobre a qualidade do ensino, não podendo mais discutir-se os aspectos factuais descontextualizados da grande estrutura que é a própria universidade e sua inserção na rede social. Ao iniciarmos esta reflexão sobre a questão da universidade com qualidade, vários foram os autores que nos vieram ao espírito. Obviamente que Ortega y Gasset, na sua *Missão da Universidade*, esteve

sempre presente, mas foi um outro, Almada Negreiros, que nos deu um contributo decisivo para a tomada de consciência do caminho que teremos que percorrer. Disse Almada Negreiros (adaptado), num outro contexto e sobre um outro assunto, que “as frases que hão-de salvar a humanidade há muito que foram escritas, só falta agora uma coisa – salvar a humanidade”. Também muito já se pensou, se analisou e se escreveu sobre a universidade com qualidade. Falta agora, nesta perspectiva de Negreiros, “salvar” a universidade das tentações nem sempre assumidas daqueles que têm responsabilidades, dotando-as dos meios e dos recursos humanos entendidos como indispensáveis para garantir uma formação de qualidade. A universidade, durante séculos a fio, foi um pequeno rio onde apenas desaguavam alguns, poucos, ribeiros cheios de água cristalina. Os filtros eram imensos, de tal forma que somente um pequeno grupo pertencente a um determinado estrato social tinha a real possibilidade de disfrutar do seu leito. Nas últimas décadas, contudo, a generalização do ensino universitário, com o entendimento de que a formação de nível superior é o normal corolário da educação de um jovem, alterou substancialmente esta realidade. De um pequeno rio, a universidade transformou-se num autêntico “mar oceano” tendo que caber nele todos aqueles que assim o desejem. De um ensino para uma elite, cujo rigor da selecção facilitava um certo tipo de perpetuação do património do saber, saber este muitas vezes ligado ao poder, passou-se para um outro estádio, onde o aumento do número de alunos provocou uma autêntica revolução da sua própria missão. O processo ensino/aprendizagem num ambiente de massas é diferente, provavelmente mais pobre e menos eficaz, que aquele outro destinado a um pequeno número de estudantes. Com este aumento quase exponencial do número de alunos impôs-se, como é óbvio, um aumento substancial do número de docentes, perdendo a universidade, muitas vezes, a noção de perfil ideal do seu próprio pessoal mais qualificado. A eventual perda de qualidade motivada pelo crescimento do número de alunos não pode ser analisada sem a tomada de consciência que não houve uma correcta política de recrutamento e formação pedagógica dos

docentes, assumindo estes, não poucas vezes, o papel de verdadeiros tarefeiros, tendo que leccionar disciplinas para as quais não têm uma apetência especial.

Até há bem pouco tempo atrás, talvez motivado pelo sentido de exclusividade proporcionado pela universidade, o seu saber e a formação ministrada eram inquestionáveis. Ser possuidor de um título académico, mesmo o de bacharel, era sinónimo de uma respeitabilidade social inegável. Hoje tudo isto está a ser colocado em causa. Ser universitário, quer se seja discente ou docente, já não confere esse respeito acrescido, criando angústias quando um estudante se questiona sobre a utilidade social e pessoal de tudo aquilo que aprendeu durante o curso. De igual forma também os professores se poderão angustiar quando tomam consciência que muito do esforço exigido aos alunos se consubstancia em muito pouco ou mesmo em nada para o futuro destes.

Tanto num caso como no outro, a cultura da exigência, condição necessária para um ensino com qualidade, sai francamente afectada, tornando difícil, se não mesmo comprometida, a missão da universidade.

Uma dessas missões da universidade é, sem sombra de dúvida, a criação de novos saberes, bem como a sua divulgação. Ora, nos últimos tempos, a universidade já não está sozinha no cumprimento desse importante papel. Outras instituições, de cariz privado, embora no desempenho de um importante papel público, já conflituam concorrencialmente com a universidade. Este monopólio da produção e divulgação de saberes já não é de sua pertença exclusiva, sendo cada vez mais aqueles que produzem *efectivamente* saberes e os aplicam. Boaventura Sousa Santos há muito que percebeu esta mutação (Santos, 1989, 1995 e 1996), refletindo-se mesmo, como é sabido, em termos epistemológicos.

As universidades ou outros estabelecimentos particulares, não necessitam de mobilizar grandes meios económicos para a capacitação académica dos seus docentes. Em muitos casos limitam-se a recrutá-los nas universidades estatais, essas sim, com o gasto de somas avultadas para a formação pós-graduada do seu pessoal docente. Podemos

correr o risco de termos os professores mais capazes a servir o ensino particular – por via de regalias salariais – e, paradoxalmente, os melhores alunos a frequentarem o ensino estatal.

Como já observámos, a própria divulgação de saberes saíu da esfera única da escola, estando permeabilizado a todos através das novas tecnologias da informação. Mesmo o saber mais recente e avançado chega muito mais rapidamente a todos através das redes informáticas que propriamente através das universidades, principalmente daquelas clássicas onde o peso da tradição ainda se faz sentir com mais premência.

Finalmente, no que diz respeito à missão da universidade, assistimos, talvez consequência da massificação, a uma mutação do sentido desta instituição centenária. Perdeu-se um pouco o papel de locomotiva da mudança para ser apenas uma instituição encarregada de dar formação profissional aos jovens, lançando-os no mercado de trabalho aptos para desempenharem determinadas tarefas, sem grandes perspectivas de futuro, como aliás poderá ser facilmente verificado. Com efeito, o número de licenciados a exercerem profissões indiferenciadas cresce constantemente, provocando em muitos uma desconfiança exagerada sobre o valor da cultura.

3. SOBRE A PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE

A reflexão pedagógica não é uma prática corrente no meio universitário português. São várias as vozes que se levantam apontando esta insuficiência. O ex-reitor da Universidade do Porto está consciente deste facto, como ficou bem documentado nas suas intervenções públicas sobre o estado da Universidade (ver “Editorial”, *Boletim da Universidade do Porto*, II (14): 2-3).

Vários são os motivos apontados para que as questões pedagógico-didáticas andem um pouco arredadas das nossas reflexões diárias. Durante gerações o ensino universitário tradicional só estava ao alcance de uns tantos que, invariavelmente, assumiriam o papel dirigente do país. Dentro deste contexto, lembra José Madureira Pinto (in Pinto, 1990), o ensino crítico nunca se impôs no seio da universidade, continuando as práticas de ensino de tipo escolástico a realizarem o

seu caminho, sem perspectivas de qualquer mudança. Criou-se, então pelo papel atribuído à universidade, a ilusão que a excelência da retórica (sobre qualquer assunto) seria a atitude a considerar e a desenvolver, apenas mascarada ultimamente pela utilização de um ou outro meio audio-visual. Facilmente a universidade passou a ser um autêntico “refúgio para eruditos em fuga ao bulício do mundo em busca de um meio próprio para o desenvolvimento de deambulações intelectuais” (Carvalho, 1989, p. 411), pelo que as questões pedagógicas eram de menor relevância, face a um cientificismo exacerbado. Criou-se a falsa ideia de que pedagogia é assunto que apenas diz respeito à relação do professor com crianças ou jovens até ao ensino secundário, pelo que a sua discussão era desnecessária, até contraproducente, no ensino superior.

Ainda recentemente, num documento proveniente do grupo de missão “Acreditação da Formação de Professores” constituído no âmbito do Ministério da Educação, podia-se ler que o peso das disciplinas pedagógicas para a formação de professores dos diversos graus de ensino diminuiu claramente à medida que subimos nos diferentes graus. Se extrapolarmos essa tendência para o ensino universitário, verificaríamos um quase desaparecimento da preocupação pedagógica. Neste contexto é fácil compreender que a universidade se tenha desligado dos outros níveis de ensino, pois o papel que lhe competia estava para além de uma formação geral dos jovens. À retórica tem que se contrapor um realismo pedagógico, alicerçado em conhecimentos profundos, mas devidamente contextualizados à sociedade actual que é de mudança. Não aceitar a mudança implica não querer viver nesta sociedade. Contudo as alternativas são reduzidas. Feroso (1989) lembra-nos que a nossa cultura caracteriza-se pela acelerada mudança e inovação. Ora, esta rápida mudança tem repercussões na própria educação. Como ainda adianta o autor, uma cultura tão permeável à mudança não pode sonhar com um tipo de educação universal e permanente. Para ele “educar numa cultura de mudança é educar para a constante readaptação” (p. 59), evitando assim desfazamentos entre a “vida real” e a vida escolar. Tal

como nos avisa Alberto Amaral (in *Público*, 8-12-96) os conhecimentos adquiridos hoje pouco valor terão daqui a uma década.

Adalberto Carvalho (in Carvalho, 1991) aponta uma das principais críticas dirigidas à pedagogia na universidade e que tem a ver com a fundamentação do seu saber nos cânones do saber científico que lhe é anterior e exterior.

Ora, para o autor, com o carácter de anterioridade e de exterioridade do saber, o professor apresenta-se como autoridade única expressando-a na função pedagógica, anunciando a indiscutibilidade dos enunciados, uma vez que eles mesmos lhe são exteriores. O ensino, nestes casos, é somente um reproduzidor do saber. Não inova. Não critica. Só consome as ideias de outros e por isso estará condenado, e cada vez mais condenado porque a lógica da sociedade lhe será hostil.

Desta forma rejeitamos um ensino fundamentado apenas na transmissão do saber feito porque a universidade deve estimular acima de tudo o discurso entendido como a elaboração do saber novo.

Assim, o ensino universitário, em busca do ideal de excelência e sem se deixar banalizar – que é um perigo real – tem que partir igualmente das buscas de cada um (o que pressupõe uma atitude investigativa e inovadora, quiçá uma das essências mais profundas da universidade), fundamentando os seus saberes reflexivamente, estando sempre atento ao “exterior”, à sociedade de que faz parte, não apenas para lhe dar respostas, mas estar acima de tudo activa na própria inovação. Para isso torna-se necessário formar os alunos na busca do inconformismo intelectual, não permitindo que uma cultura particular se desenvolva e se solidifique apenas no senso comum (embora o não neguemos como uma fonte de conhecimento e de saberes), no imediatamente perceptível e não na reflexão.

Vista assim, nestes largos e imprecisos traços, a nossa universidade, declaramos que um dos objectivos que consideramos como fundamental no saber universitário é a constituição de um espírito crítico nos nossos alunos. José Madureira Pinto (in Pinto, 1994), defende que um dos grandes princípios de orientação pedagógico-programática das ciências sociais é, exactamente, desenvolver o espírito crítico dos estudantes, evitando quer o anti-epistemologismo

pragmatista quer o hipercriticismo (p. 30).

Torna-se então uma exigência para a qualidade criar nos alunos uma “razão aberta” (Reale e Antiseri, 1991, vol. 1, p. 17), possibilitando a estes os instrumentos essenciais para que se defendam das múltiplas solicitações contemporâneas onde a dúvida irracional ou a adopção de posturas estritamente pragmatistas ou cientificistas imperam, numa lógica difícil de aceitar no ensino superior universitário.

Por vezes o senso comum condiciona de sobremaneira o espírito das “coisas”. A criação e a vulgarização de expressões caracterizadoras da ciência, dividindo-a em *hard science* e *soft science* cria nos alunos uma imagem errada sobre o valor das ciências sociais e humanas (as tais *soft sciences*) para a explicação de determinado fenómeno. Igualmente a contraposição entre ciências exactas (as biológicas e físicas) e inexactas (as humanas e sociais) criam a ilusão que estas segundas não possuem um método sério, mas que são fruto da arbitrariedade de uns quantos que renunciaram ao rigor em favor de uma especulação estéril e sem sentido.

Nestas falsas divisões as *hard sciences* estabelecem percursos indiscutíveis. Os métodos, os instrumentos não se discutem. Aceitam-se. O fundamental é o processo de investigação, na elaboração dos conhecimentos e não a sua referência à génese intelectual e cultural desse mesmo conhecimento. Em vez do conhecimento cumulativo, já criticado por Milan Kundera (in *Insustentável Leveza do Ser*), preconizamos um conhecimento reflexivo (reflexivo no sentido adiantado por Anthony Giddens), onde se reflecta sobre o que se diz e se incorpore o que se reflecte, qualquer que seja a área científica considerada. É tarefa da universidade promover o espírito crítico dos alunos, no sentido de se colocarem cada vez mais hipóteses, questionando o método, o instrumento, indo um pouco mais além das conclusões que, como sabemos, cada vez são menos conclusivas. O desenvolvimento da criatividade hipotética e metodológica é assim um objectivo fundamental do ensino superior, assumindo-se como um instrumento conceptual de inegável importância para a génese de uma verdadeira formação para toda a vida. Na Universidade deveremos combater o conceito de “tábua rasa”. O aluno não pode ser

encarado como um ser desprovido do que quer que seja, mas sim provido, como diria Karl Popper, de uma “tábua cheia”. Uma tábua cheia de signos que a tradição ou evolução cultural tenha deixado à superfície de cada um.

Segundo Popper a mente carente de juízos prévios não é uma mente pura, mas unicamente uma mente vazia. “A observação pura, a observação carente de um componente teórico, não existe. Todas as observações – especialmente as observações experimentais – são observações de factos realizadas à luz de esta ou daquela teoria” (in Reale e Antiseri, vol. III, p. 893).

De uma forma geral qualquer saber organizado enquanto disciplina, não pode assumir o papel da verdade que tem que ser reproduzida pelo aluno no momento do seu exame. O saberes universitários têm que provocar no aluno a consciência da dúvida, a consciência heurística, a consciência de que a verdade pura ou abstracta é algo que não existe, mas que é realizada em todo o momento, pelo que muitas das práticas da nossa rotina de professor terão que ser repensadas.

Há discursos que, devida à inovação e à atracção, são rapidamente apropriados pelos alunos de forma irreflectida, mesmo de forma leviana. Apontar a dissolução da epistemologia como uma característica da pós-modernidade é de facto deveras atractivo para todos aqueles que gostam da novidade, da inovação. Jean-François Lyotard é assim eleito como uma espécie de guru, legitimando (talvez) a mediocridade conceptual, legitimando o nada-fazer.

A afirmação que “a ciência positiva não é um saber” (Lyotard, 1989, p. 80), quando descontextualizada, cria ilusões, levando a extremismos críticos que importa combater. Mais uma vez interessará apelar ao sentido crítico dos alunos para combater estes extremismos da linguagem, contextualizando os saberes historicamente, inserindo-os em códigos culturais precisos.

O confronto do senso comum com outros saberes (por exemplo, o científico e o filosófico), ou o confronto de ideias bonitas e atraentes com posições menos mediáticas devem orientar o pensamento do aluno. Só o confronto com a incerteza, o confronto com a relatividade do conhecimento, o confronto com a seriedade proporcionará ao aluno vivências de

busca, de formulações e reformulações de hipóteses, conceitos e teorias.

Estamos cientes que o conformismo intelectual é de difícil combate numa escola cujo saber é tão heterogéneo como o da nossa, com alunos que apresentam fracos hábitos de leitura. O senso comum, a verdade institucional ou dogmática, é muito apetecida porque cria uma ilusão de homeostasia existencial.

A força institucional é enorme e, paradoxalmente, atractiva. O saber último, modelizado, é privilegiado relativamente ao acto de construção intelectual. Pensar “é para os outros”. Reproduzir “é connosco”. Aliás pensamos que este tipo de saber é uma emergência da sociedade de consumo. A sedução para adoptar uma teoria (às vezes apenas uma pseudo-teoria) ou uma explicação, é tão forte como depois é rápida a sua caducidade e substituição por uma outra teoria.

Porém temos que estar conscientes que a crítica não se pode fundamentar no vazio. Fundamenta-se em saberes, em propostas, em raciocínios. O criticar por criticar também não pode ser a razão do saber universitário, nem o método dialéctico o garante da qualidade. A compreensão da historicidade e relatividade do conhecimento não pode originar um discurso negativo e simplesmente oposto à ciência. Criticar sim mas dentro dos limites da razão. Contudo temos a consciência das dificuldades que esta tarefa encerra. Conservar os alunos dentro de limites críticos numa época onde se apregoa o abandono de critérios, é um desafio que temos que assumir em nome da qualidade

A este respeito, mais uma vez concordamos com Pinto (1994) quando aponta um retorno a modelos e práticas pedagógicas de inspiração racionalista, privilegiando mais a formação/educação em detrimento da quantidade de informação, sem contudo abdicar da transmissão de pontos de referência, essenciais para que se possa estabelecer qualquer tipo de diálogo.

A este respeito podemos recordar Carrilho (1995) mormente quando aponta uma perspectiva de universidade virada para a criação do *know-how* intelectual que possibilitará um verdadeiro diálogo, pelo que será necessário rejeitar abordagens simplesmente técnicas.

Importa ainda referir algo sobre a avaliação. Delfim Santos considera que no momento da avaliação acontece uma mutação no papel do professor: de pedagogo para juiz.

Embora não concordemos totalmente com esta concepção, pois a avaliação faz parte do processo pedagógico, consideramos que o autor tem alguma razão naquilo que postulou. Quantos de nós já não tivemos dúvidas em possibilitar ou impossibilitar a aprovação de um aluno? Que critérios para isso? O critério científico, expresso por respostas que sabemos que “amanhã” já o não serão? O critério do trabalho exploratório, onde baseado das matérias leccionadas nas aulas o aluno parte para a busca demonstrando assim a sua maturidade e capacidade de resposta a sucessivos desafios?

Sinceramente, já experimentámos um pouco de tudo e a dúvida subsiste. Realmente com alunos interessados o segundo método parece estar mais adequado à pedagogia desta nova universidade. Mas nós sabemos que a colocação nos diversos cursos não se processa apenas pelo critério da motivação intrínseca de cada um, mas muitas vezes fruto de contingências de uma quase lotaria. E para estes alunos o método do trabalho acaba por não ser o mais adequado. Cremos que este simples facto, que se constitui na entrada na universidade, também se assume como mais um problema para o professor no delicado momento da avaliação.

Finalmente, para terminar este ponto, pensamos ser importante proferir umas palavras acerca da progressão da carreira dos docentes universitários. Em primeiro lugar lembrar que se nota uma tendência nos assistentes estagiários em substituir as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica por Provas de Mestrado, o que mostra claramente que a componente pedagógica não mais é tida em devida conta no ensino superior universitário.

Por outro lado a nossa prática diária mostra que inúmeras vezes a capacitação científica expressa pelas provas de doutoramento, raramente é acompanhada por uma valência pedagógica. Tão importante quanto a fundamentação científica do doutoramento deveria estar a fundamentação pedagógica para o ensino dessa matéria na universidade. Infelizmente tal raramente é preconizado pelos orientadores dos trabalhos, nem,

tão pouco, pretendido pelos orientandos.

Por estas razões torna-se fundamental que as universidades, a bem da promoção de um ensino com qualidade, fomentem a discussão pedagógica e mesmo a discussão didáctico-metodológica nos seus docentes, pois, pelo menos na realidade da nossa Faculdade, o nosso papel é de ser professor, devendo a investigação subordinar-se a este princípio elementar.

4. SOBRE A CONCORRÊNCIA

Nos últimos anos perpassa pelos estudantes da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto uma ideia de injustiça motivada pelos diferentes graus de exigência entre estabelecimentos diferentes, nomeadamente o ensino politécnico, na variante de Educação Física e de algumas escolas particulares que todos os anos lançam para o mercado de trabalho centenas de licenciados com uma formação, alegadamente, inferior e com classificações, quiçá, superiores. Não querendo de forma alguma colocar em causa quem quer que seja, importa, no entanto reflectir um pouco sobre esta temática.

A nossa Faculdade não pode alhear-se da ideia de concorrência. Ela, embora não *per se*, pode ser geradora de qualidade se vivermos de facto num ambiente de concorrência. E esta só se concretizará quando houver diferenciação aquando da contratação dos profissionais, isto é, quando no momento destas contratações se considere a qualidade da formação inicial.

A Faculdade terá que lutar pela real possibilidade de seleccionar os seus alunos. Não é desejável que a distribuição dos alunos pelos diferentes estabelecimentos de ensino superior se faça ao arrepio destas, particularmente quando essas escolas perfilham concepções bem diferenciadas acerca do seu objecto de estudo. As Ciências do Desporto e a Motricidade Humana, na aparência a mesma coisa, diferenciam-se bastante no que diz respeito à posição central ou periférica ocupado pelo desporto para a edificação das suas concepções teóricas, pelo que poderá haver diferenças nos perfis a exigir aos candidatos no momento de selecção. Se um dos ítems de avaliação do ensino superior incide sobre “os critérios e procedimentos

para seleccionar os candidatos ao ingresso no curso (...)” (INAFOP), é imperioso que a Faculdade possa, então, desenvolver autonomamente esse princípio e ser, depois, por ele responsabilizado. Por outro lado não é crível que se aceite um clima de concorrência e depois se considerem todas as formações como iguais, não se discriminando as eventuais diferenças de qualidade. Habitualmente, mesmo sem a possibilidade real de selecção dos nossos alunos, verificamos que os alunos que ingressam na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto são aqueles que possuem as melhores notas de acesso ao ensino superior. Também é conhecido que a capacitação dos docentes da nossa Faculdade é de elevado nível, bem distante, exequptuando a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, de todas as outras escolas de formação. Em termos de instalações, principalmente no que diz respeito ao ensino específico dos saberes fundamentais da nossa área, as diferenças de qualidade jogam também a nosso favor. A biblioteca, física e virtual, outra área sensível para a consecução de um ensino com qualidade, para a qual tem havido um esforço considerável por parte da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, deverá igualmente pesar para a qualificação do curso. Também seria um estímulo agradável que a produção de conhecimentos no contexto específico dos objectivos de cada licenciatura assim como a produção de manuais escolares, fossem também levadas em consideração para qualificar os diversos estabelecimentos de ensino superior. Perante tal cenário, seria da mais elementar justiça, a bem da concorrência geradora de qualidade, que o próprio Ministério da Educação, aquando do provimento de lugares no âmbito da Educação Física, tomasse em devida consideração estas diferenças, atribuindo a cada curso um coeficiente de qualidade (podendo variar, por exemplo, entre 1.0 e 1.5), coeficiente este que seria utilizado para o estabelecimento da nota para determinados concursos públicos. Temos consciência da dificuldade de operacionalização desta ideia, mas para defesa de uma cultura centrada na exigência a oportunidade de tal procedimento é indiscutível.

5. SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

A discussão sobre os planos curriculares está na ordem do dia. São várias as vozes que se levantam questionando quer a formação inicial, quer a sua articulação com a pós-graduação. A *Declaração de Bolonha*, assinada pelos diferentes governos europeus, tentou uniformizar os tempos destinados à formação superior, havendo um consenso para a sua compactação (pelos menos 3 anos de formação inicial, 2 anos para o mestrado e 3 anos para o doutoramento). Este panorama, que na realidade não se afasta em demasia daquilo que tem sido prática na nossa Faculdade, merece uma reflexão no sentido de aproveitar ao máximo os tempos considerados. A uma formação inicial em *banda estreita*, tendencialmente especializada, dever-se-á contrapor uma formação mais alargada, no sentido de possibilitar uma crescente capacidade de adaptação a novos realidades e tornar os alunos susceptíveis de se desenvolverem autonomamente. Sennett (2000) considera que a flexibilidade é hoje uma importante característica da nossa sociedade, pelo que a educação deverá ter em conta esta dimensão. Uma formação inicial especializada pode conduzir o aluno a determinadas rotinas que rapidamente ficarão desajustadas relativamente às circunstâncias sociais, cada vez mais submetidas à ideia de mudança. Para levar a bom porto esta concepção de educação flexível, torna-se imperioso também reflectir sobre o próprio decurso das aulas. O sistema tradicional de aulas, normalmente de tipo magistral – não esquecer que a grande maioria das nossas aulas são deste tipo -, não está adequado às novas exigências do saber. É evidente que será demagogia, e por isso inconsequente, afirmar a necessidade de mudar radicalmente a actual situação. A Faculdade não está preparada para tal, não possui os meios económicos necessários para operar tão drástica mutação, nem, tão pouco, o corpo docente se encontra preparado para actuar num outro ambiente que não aquele que lhe é familiar. Contudo, cremos que é fundamental começar desde já a proceder a experiências, onde a centralidade da sala de aula possa ser complementada com um outro tipo de intervenção. Em primeiro lugar, e com carácter de urgência, dever-se-á generalizar a prática de conferências,

convidando pessoas envolvidas com as diversas áreas do conhecimento por onde o desporto encontra os seus sentidos. Não nos esqueçamos que vivemos na União Europeia e aspiramos, com legitimidade, a uma posição de grande relevo no contexto dos países “luso-falantes”, pelo que se impõe tomarmos em devida consideração os saberes e concepções dos países de que somos periferia e daqueles para os quais desejamos ter algum outro tipo de protagonismo. A própria mobilidade dos estudantes, que gravitam entre estes países, terá muito a ganhar com esta abertura a um ensino diferenciado. Igualmente dever-se-á investir fortemente nas novas tecnologias, promovendo tele-conferências cuja organização poderia ser partilhada responsavelmente com os alunos.

As novas tecnologias estão aí, devendo a Faculdade estimular a sua utilização. Temos que estar conscientes do importantíssimo papel que estas novas formas de divulgar informação terão para a consecução da *educação ao longo da vida*. Contudo a Faculdade não poderá deixar de reivindicar para si um papel de vanguarda no processo de transformar a informação disponível em educação.

Em segundo lugar a Faculdade terá que fomentar a prática do ensino laboratorial e do ensino nos centros existentes. Note-se que estes centros são áreas de convergência de diversas áreas científicas, podendo por isso contribuir já com sínteses transdisciplinares acerca de determinados assuntos. Tais práticas de ensino implicam um outro tipo de rácio professor/alunos e um outro tipo de pessoal não docente, por sinal altamente qualificado, com carreiras profissionais adequadas e aliciantes.

Em terceiro lugar a Faculdade terá que repensar o seu *modus faciendi*, criando as condições para que os seus docentes mais qualificados tenham mesmo uma intervenção activa na graduação, afastando-se um pouco da prática actual onde apenas um pequeno número de docentes do quadro leccionam aulas à totalidade dos alunos da licenciatura. Não é desejável criar hiatos ou zonas de menor qualidade no global de toda a formação. A excelência não se compadece com ciclos de estudo dúbios, pelo que todos, mas mesmo todos os docentes deverão estar empenhados no curso de licenciatura.

Em quarto lugar não nos podemos esquecer de que

uma das missões da Universidade é criar, no nosso caso, professores cultos, para quem o desporto, mais que uma técnica, tem que ser entendida como uma estrutura de sentido. Para isso, mais uma vez, reivindicamos, em nome da qualidade, a possibilidade de selecção dos nossos alunos, para que depois se possa concretizar este princípio. Os sentidos biológico, físico, psicológico, pedagógico, antropológico do desporto só poderão ser devidamente compreendidos por pessoas comprometidas com as suas práticas, pelo que não poderão ser critérios administrativos, estranhos à natureza do nosso curso, a ditar quem deverão ser os nossos alunos. Ensinar a nadar, aqui apresentado como um simples exemplo ilustrativo, não pode ser uma função da Faculdade. Infelizmente arriscamo-nos a reduzir grande parte do curso a estas tarefas básicas. Finalmente, nesta rápida passagem pela formação inicial, a Faculdade terá que pensar mais profundamente extra-muros, principalmente nas atribuições sociais do desporto e da Educação Física e não ficar apenas na sua mera convivência interna diária.

Não queremos de forma alguma afirmar a escravatura da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto em relação ao mercado de trabalho, mas também não é desejável ignorar essa realidade social. A nosso ver temos que deixar de ser uma unidade orgânica de uma universidade estatal para nos transformarmos numa verdadeira Escola Pública, ligada à comunidade, ou seja, a toda uma rede de relações pessoais, sociais e institucionais onde a Faculdade está inserida. Não são legítimas confusões entre o estatuto de Estatal e de Público, substancialmente coisas diferentes, desejando nós que se caminhe para uma Faculdade mais Pública – isto é, ao serviço da causa pública – e menos Estatal. Dentro desta perspectiva impõe-se o diálogo consequente com outros estabelecimentos comprometidos com a formação em Ciências do Desporto ou afins, especialmente com os Institutos Politécnicos – Escolas Superiores de Educação – que possuem uma inegável experiência, herança do tempo das antigas Escolas Normais, na educação de crianças do 1º ciclo, escalão etário este pouco considerado na nossa instituição. Aliás importa salientar que a formação inicial não especializada dos alunos deverá

abarcando o desporto nas suas múltiplas perspectivas, desde a primeira infância aos mais idosos, não se confinando a discussão de algumas destas perspectivas apenas às opções específicas, como agora parece que vem acontecendo.

Desta forma o ensino deverá cada vez mais ser concretizado na realidade circundante, enfatizando-se as aulas em ambiente próprio. Neste momento há um peso excessivo de aulas práticas em salas de aulas, nomeadamente em disciplinas sensíveis, tais como as Didácticas do Desporto e as disciplinas ligadas às diversas opções (Metodologias, Psicologia do Desporto, Fisiologia do Desporto e Sociologia do Desporto). Estas, talvez mais que todas as outras, deverão ocorrer preferencialmente nos diversos ambientes específicos, libertando, inclusive, os espaços físicos da Faculdade para tarefas que têm absoluta necessidade desses locais para o seu desenvolvimento.

6. SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO

Nos últimos anos a pós-graduação, quer aquela conferente de grau académico quer a que não confere, tem assumido uma importância crescente no contexto da missão da universidade. É sabido, como aliás já foi referido, que os saberes estão em constante mutação, havendo já quem defenda a própria renovação curricular ao fim de cada dois anos de vigência do plano de estudos! É evidente que tal pretensão é irrealizável nos próximos tempos, sendo talvez mesmo impossível de operacionalizar. A pós-graduação surge assim no panorama da universidade também na perspectiva de uma actualização constante de conhecimentos e de práticas, constituindo-se como uma tarefa inalienável por parte da Faculdade.

Dentro da perspectiva da *Declaração de Bolonha*, impõe-se que a definição dos planos de estudos e dos programas das diferentes disciplinas que constituem o cerne desses planos, não terminem na licenciatura mas que se projectem para a pós-graduação, a fim de assegurarem uma verdadeira e coerente unidade de pensamento e de acção. Refira-se ainda que a generalização dos cursos de mestrado e mesmo a permeabilização do doutoramento a licenciados fora do ensino superior, mostra-nos que a formação não se esgota na

licenciatura, pelo que se torna necessário encará-los por uma outra óptica, que não aquela de elitização que em tempos os norteou. Para tal dever-se-á conferir a estes cursos uma dinâmica tal, de forma que o prefixo “pós” assumia somente o seu carácter temporal e não de excepção.

Assim sendo, temos que concordar com Vítor Crespo quando afirma a necessidade de abandono de licenciaturas que formam para tudo e para todo o tempo, ou, pelo contrário, altamente especializadas, cabendo à formação contínua quer a especialização quer a renovação dos conhecimentos.

Perante este cenário os cursos de pós-graduação, especialmente o curso de mestrado, terão que possuir um grau de flexibilidade que o de licenciatura não é capaz de suportar. As estruturas terão que ser leves, possibilitando rápidas alterações, em perfeita consonância com as exigências externas. Contudo temos que assumir que esses cursos são mesmo de pós-graduação, assumindo assim a licenciatura o ponto básico de exigência. A selecção dos candidatos terá que ser o mais rigorosa possível, pois o empenhamento por parte dos professores para a sua leccionação é enorme, ocupando uma parte bem significativa do tempo de docência daqueles mais qualificados academicamente. Não podemos reivindicar a tarefa de seleccionar os alunos para a licenciatura e depois sermos relativamente pouco ousados nos níveis mínimos de exigência para seleccionar os alunos para a formação contínua conferente de grau académico. A qualidade assim o exige.

A mobilização de recursos humanos para a leccionação da pós-graduação tem custos significativos, pelo que se impõe uma discussão profunda sobre a reestruturação destes cursos. Estes não podem ser concretizados à custa do curso de licenciatura. Não nos esqueçamos que para além da leccionação das aulas, há depois tarefas importantíssimas como as orientações de dissertações, quer as de mestrado quer ainda, com outro tipo de envolvimento, as de doutoramento. Estas tarefas têm que ser consideradas e os orientadores, de uma forma ou outra, terão que ser recompensados pelo enorme esforço exigido. Por outro lado, a Faculdade não mais poderá ignorar o valor científico, pedagógico e mesmo

didáctico-metodológico assumidos pelos trabalhos académicos produzidos no âmbito da pós-graduação. Terá que ter a capacidade instalada para proceder à sua rápida publicação, resumida e compactada, como é óbvio, pois eles são um importante barómetro da vida académica.

7. SOBRE O MERCADO DE TRABALHO

Um dos problemas que hoje mais aflige os alunos que cursam as Ciências do Desporto ou afins é, sem sombra de dúvida, a indefinição profissional que se segue após a conclusão dos seus cursos.

Como já tivemos a oportunidade de enunciar, a universidade não pode ficar refém do mercado de trabalho nem tem a obrigação de responder pontualmente a uma ou outra solicitação local. Para isso há, ou deveria haver, outras instituições com tais valências. No entanto, o não ser refém não quer dizer que não tenha que estar atento à realidade circundante. Se uma das suas missões incontornáveis é influenciar o mercado de trabalho, então há que estar atento a todos os sinais exteriores para que assim consubstancie essa tarefa.

Mais uma vez se sente a necessidade de uma estreita relação com os diferentes agentes do desporto, quer a nível do movimento associativo federado ou não, das diversas escolas, das autarquias, etc., para que tenhamos um conhecimento atempado da utilidade social do desporto.

Para concretizar tal ideia, a Faculdade terá que investir algo dos seus recursos na criação de uma *Base de Dados* sobre os seus alunos.

Saber quem são, qual a sua proveniência e quais as suas expectativas iniciais são instrumentos indispensáveis para que a nossa acção seja eficaz. Por outro lado a *Base de Dados* terá que contemplar os ex-alunos, já formados e no activo, para que possamos estabelecer um balanço entre as expectativas à entrada e a realidade após o curso. Igualmente esta *Base de Dados* permitirá uma diferenciação da formação a ministrar, podendo a Faculdade em cada momento alterar, sem subverter o seu plano de estudos, o que tem custos administrativos insuportáveis, o rumo previamente delineado ou intervir na pós-graduação em áreas que num dado momento considere deficitárias.

Esta simples *Base de Dados* possibilitará ainda tomar

conhecimentos dos seus ex-alunos que obtiveram um grande reconhecimento social por via da sua profissão, devendo a Faculdade convidá-los para que apresentem as suas histórias de vida, constituindo-se como exemplos vivos do ensino com qualidade. Como é sabido, vivemos numa sociedade aberta, pelo menos no que diz respeito à Comunidade Europeia. Destas forma a questão da qualidade da formação não pode ser colocada apenas na dimensão do nosso país mas à escala do espaço europeu. O tal mercado de trabalho, tantas vezes invocado, não é apenas aquele pequeno nicho tradicional mas algo bem mais amplo e complexo. Qual o grau de compreensão dos nossos alunos relativamente a esta realidade? E, concomitantemente, o dos docentes? Que rede de contactos é que existem entre a nossa Faculdade e o espaço profissional europeu? A nossa percepção sobre o assunto da qualidade diz-nos que esta passa também pela tomada de consciência desta nova realidade, não podendo nós refugiarmo-nos no nosso “cantinho” esquecendo as grandes organizações profissionais, técnicas e científicas onde o desporto e a Educação Física são analisadas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade tem que ser encarada como um verdadeiro ser vivo e por isso sujeita às alterações da própria sociedade onde se encontra inserida. Mas mais do que isso também tem que ter presente que pode ser (voltar a ser?) um importante agente dessas modificações. Para concretizar tal desígnio terá que entender essa sociedade, ligando-se intimamente a ela, não querendo continuar a ser uma autêntica torre de marfim intocável e longe dos outros. Terá que se unir, no nosso caso, aos grandes agentes desportivos, sejam eles quais forem onde a instituição Escola também cabe, educando os seus alunos dentro dessas realidades, conceitos e valores, pois, tal como nos ensina Manuel Ferreira Patrício, tudo que é humano deve ser considerado na educação. Um ensino com qualidade passa, também, pelo grau de inserção da Faculdade no meio envolvente, a fim que o possa influenciar para melhor.

Como dissemos logo no início do texto, as palavras sobre a qualidade há muito que estão escritas, pelo que o que importa agora é estimular todos e cada

um na consecução deste ideal. Temos a plena consciência que o aumento da qualidade passa primeiro por todos nós e só depois pelos outros. Aguardar que alguém “decrete a qualidade” é uma espera inútil e desesperante. Como vimos uma vez escrito à porta de uma fábrica do nosso país irmão

do além-mar, a qualidade não se controla, fabrica-se. “Fabriquemos” também o nosso ensino com qualidade e não tenhamos medo daqueles que, depois, nos pretendem controlar. E a nossa qualidade será tanto maior quanto maior for a nossa capacidade para formar licenciados cultos.

BIBLIOGRAFIA

Amaral, Alberto (1992). “Editorial”. *Boletim da Universidade do Porto* 2 (14): 2-3
Amaral, Alberto (1996). Entrevista ao jornal *Público* VII, pp. 2-4, de 08-12-96
Carrilho, M. M. (1995). *Aventuras da Interpretação*. Lisboa, Editorial Presença
Carvalho, Adalberto Dias (1989). “Para uma pedagogia do ensino universitário: algumas reflexões”. *Inovação* 2 (4): 410-419
Carvalho, Adalberto Dias (1991). “Universidade: da ciência à pedagogia científica”. *Boletim da Universidade do Porto* 1 (6): 8-10
Crespo, Vítor (1993). *Uma Universidade para os Anos 2000 – O Ensino Superior numa perspectiva de futuro*. Lisboa, Editorial Inquérito
Fermoso, P. (1989). “Cultura: el medio cultural y tecnológico como condicionante de la educación”. *Filosofía de la Educación Hoy*. Madrid, Dykinson
Garcia, Rui (1997). “Programa e Relatório da disciplina de Antropologia do Desporto”. *Provas de Agregação*. Universidade do Porto, Fac. de Ciências do Desporto e de Ed. Física
Garcia, Rui (1999). “Que Pedagogia para a Mudança?” *Actas das 1ª Jornadas Pedagógicas do ISEG*. Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão, pp. 200-210
Garcia, Rui (2000). *Análise da FCDEF – documento para reflexão*. Conselho Pedagógico (doc. não publicado)
Garcia, Rui (2000). *Parecer sobre o documento “Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores”*, proveniente do INAFOP (doc. não publicado)
INAFOP (2000). *Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores*. Documento para discussão pública
Lyotard, Jean-François (1989). *A Condição Pós-Moderna*.

Lisboa, Gradiva
Patrício, Manuel (1999). “O Problema da Qualidade no Sistema Educativo Português – VII: A formação dos professores do Ensino Superior”. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola*. Évora, 07.04.1999
Ministério da Educação (2000). Documento respeitante ao *Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior – 2000*. Lisboa, Direcção-Geral do Ensino Superior
Oliveira Martins, Guilherme d’ (1999). “Uma Europa mediadora e aberta”. *Valores da Europa: identidade e legitimidade* (coordenado por Álvaro de Vasconcelos). Lisboa, Instituto de Estudos Estratégicos Internacionais, pp. 11-24
Pinto, José Madureira (1990). “Tópicos para uma reflexão sobre a universidade, hoje”. *Boletim da Universidade do Porto* 1 (2-3): 28-33
Pinto, José Madureira (1994). *Propostas para o ensino das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento
Reale, Giovanni e Antiseri, Dario (1991). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Barcelona, Editorial Herder (vols. I e III)
Santos, Delfim (1982). *Obras Completas* (vol. II). Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian
Sennett, Richard (2000). *La Corrosión del Carácter*. Barcelona, Editorial Anagrama
Sousa Santos, Boaventura (1989). “A universidade na pós-modernidade”. *Jornal das Letras*, 31-10.89
Sousa Santos, Boaventura (1995). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto, Edições Afrontamento
Sousa Santos, Boaventura (1996). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Edições Afrontamento