

**UMA NOVA DIDÁCTICA
PARA O ENSINO UNIVERSITÁRIO:**
RESPONDENDO AO DESAFIO
DO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR

Miguel A. Zabalza Beraza

CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Texto para a Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade,
por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto,
coincidente com a inauguração das novas instalações
da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

U. PORTO



I. CAPTATIO BENEVOLENTIAE

Gostaria de começar este *exordio* agradecendo sinceramente o convite para fazer a *lectio* comemorativa de dois acontecimentos tão memoráveis: o 95^o aniversário de uma das mais ilustres universidades portuguesas e a inauguração das novas instalações da sua Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Sinto-me orgulhoso e honrado por ter sido eleito para participar nesta grande festa académica.

A grande alegria do convite foi-se misturando nestas últimas semanas com a incerteza de escolher um tema que pudesse interessar a tão elevado auditório. Tive claro que deveria ser algo relativo à Universidade, ao ensino universitário, pois é nesse tema que venho trabalhando nos últimos anos. Assim, decidi que falaria da DIDÁCTICA UNIVERSITÁRIA, isto é, do trabalho que todos nós, professores e professoras, fazemos nas aulas, nos laboratórios, na formação dos nossos estudantes. Como professores, todos somos didactas e todos desenvolvemos actividade didáctica. O facto de desenvolvermos essa actividade em disciplinas diferentes condiciona a forma de a exercitar, mas não rompe a unicidade substantiva do que constitui a actividade docente.

Sendo a docência um vasto território profissional, centrarei as minhas reflexões em dois pontos: 1) a importância da docência universitária e a sua redobrada relevância no momento actual de convergência face a um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES); 2) o papel da Didáctica Universitária como plataforma disciplinar que torna possível o estudo e a melhoria da docência. Tendo em conta que ambos os assuntos se referem a questões que nos afectam pessoal e profissionalmente, espero que constitua um tema interessante e oportuno. Farei tudo o que estiver ao meu alcance para tentar consegui-lo.

II. UMA QUESTÃO PRÉVIA: É IMPORTANTE A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE?.

Que importância tem realmente a *docência* no conjunto do funcionamento de uma Universidade? Se fizéssemos uma hierarquia de prioridades das coisas mais importantes para a Universidade, que lugar ocuparia a docência?

Tivemos um Reitor na Universidade de Santiago de Compostela que dizia que a Universidade não podia dar a um estudante nada que ele mesmo não fosse capaz de conseguir por si próprio. Por isso, dava pouca importância à docência. Uma boa Universidade, gostava de repetir, deve ter bons laboratórios e bibliotecas e pôr à disposição dos estudantes abundantes recursos para que aprendam por si mesmos. Os professores e as aulas seriam uma peça muito secundária. Algo semelhante quer representar também aquele velho ditado espanhol de "*Quod natura non dat, salmantica non prestat*" (o que a natureza não dá, a universidade salmantina também não o pode dar).

Hoje em dia, a situação mudou muito e, pelo menos nos discursos oficiais, a docência vai adquirindo uma relevância progressiva na preocupação e nos planos estratégicos das nossas universidades. Não é, claramente, uma preocupação nova e também não é algo que se tenha conseguido através das sucessivas reformas legislativas que se foram produzindo nos últimos anos. Quero entendê-lo, mais, como reflexo da progressiva *sedimentação* de ideias e apelos que se foram colocando lentamente nestes últimos tempos na cultura institucional do ensino universitário. Na recente tradição universitária, a docência em si mesma não constituía um assunto relevante para a Universidade, como instituição. Estando garantida a presença de alunos, não existia nenhuma pressão para justificar a qualidade do processo formativo. Em prol da *liberdade de cátedra* e de uma certa *indiferença institucional*, a qualidade da docência ficava nas mãos dos professores, individualmente, ou, quando muito, sob a tutela dos Departamentos. O resultado foi que cada um de nós fez "o que bem entendeu" nas aulas. As salas e os laboratórios tornaram-se, na tradição universitária, em espaços "privados" e "opacos" (*teaching as a lonely task*), nos quais cada professor impõe as suas regras e dinâmicas de funcionamento. Cresceram e consolidaram-se na cultura profissional dos professores universitários uma série de ideias claramente negativas em relação à docência: que ensinar aprende-se ensinando; que para ser um bom professor basta ser um bom investigador; que aprender é uma tarefa que depende exclusivamente do aluno (os professores devem dedicar-se a explicar os temas; se os alunos aprendem, ou não, é algo que eles devem resolver por si próprios e sob a sua responsabilidade).

Felizmente, as coisas vão mudando, para melhor. Se compararmos a Universidade de hoje com a Universidade que tínhamos há vinte anos, as mudanças foram substantivas e, em geral, poderíamos dizer que se foi incrementando de maneira notável a qualidade do ensino. E não só porque melhoraram as infra-estruturas e os recursos ou porque se modernizaram os sistemas de gestão, mas sim, e sobretudo, porque foi mudando a mentalidade em relação ao sentido da formação e ao papel da Universidade e da docência no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Desculpem a minha ingenuidade, se é que não partilham da mesma opinião.

Nesse processo de mudança de mentalidade foram-se assentando e sedimentando algumas "certezas" ou "convicções" que afectaram a imagem que os docentes e as autoridades académicas tinham sobre a docência. Entre elas, poderíamos destacar as quatro seguintes, que servirão de base aos comentários que farei sobre a Didáctica Universitária:

1. A ideia de que a *docência* é uma componente importante na formação dos nossos estudantes. Uma boa docência estabelece diferenças entre uns centros universitários e outros, entre uns professores e outros. O que os estudantes universitários aprendem depende, certamente, do seu interesse, esforço e capacidades, mas também, e em grande medida, de que tenham bons ou maus docentes, melhores ou piores recursos didácticos, de que lhes tenham sido oferecidas melhores ou piores oportunidades de aprendizagem.

2. A ideia de que a docência pertence a um tipo de actuação com características próprias e distintas das outras funções que os professores universitários devem assumir. Ensinar é distinto de investigar e é, também, diferente de realizar tarefas de gestão, de extensão cultural, ou de implementar outros projectos profissionais (relatórios, auditorias, assessorias, etc.).

3. A ideia de que ser capaz de exercer uma *boa docência* não é uma questão de muita prática. A prática ajuda, sem dúvida, mas por si só resulta insuficiente. Podemos estar a repetir eternamente os mesmos erros. Só quando a prática vai acompanhada de formação e de revisão (alguns preferem falar de reflexão: "*teachers as reflective practitioners*", Schön, 1983¹; Feldman, 1998²) é possível conhecer mais aprofundadamente o interior da docência e a dinâmica da aprendizagem dos alunos para podermos, assim, adaptar melhor o nosso trabalho docente às condições e propósitos da formação.

4. A ideia de que afinal, como qualquer outra profissão, a docência constitui um espaço próprio e distinto de *competências profissionais*³. Essas competências docentes, também no ensino universitário, estão constituídas por conhecimentos (sobre os conteúdos disciplinares a ensinar, sobre os próprios processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (de comunicação, de mobilização de recursos didácticos, de gestão de métodos, de avaliação, etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, etc.)

Não se trata, obviamente, de batalhas ganhas. Muitas destas "certezas" constituem ainda espaços de debate. Muitos colegas mostram-se "cépticos" a esse respeito, senão claramente beligerantes ou contra. Mas o importante é que, agora sim, já estão aí, fazem parte do debate universitário. E cada vez são mais os docentes e, mesmo, os responsáveis universitários que as assumem e fazem delas seus referentes. Ninguém pode negar as dificuldades (pessoais e institucionais) que deverá enfrentar a Universidade se quer melhorar a qualidade da sua docência nos próximos anos, mas, mesmo assim, nesse contexto de incerteza e de visões contrárias, resulta estimulante constatar como muitas universidades (as suas equipas reitorais, as suas faculdades, muitos departamentos e, sobretudo, numerosos professores e professoras a título individual) se foram envolvendo nestes últimos tempos em iniciativas interessantíssimas de inovação didáctica, de formação docente dos professores, de planos estratégicos para a melhoria da docência e dos seus resultados, etc.

1. SCHÖN, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: basic Books. Tradução espanhola: (1998) *El Profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

2. FELDMAN, K.A. (1998): "Reflections on the study of effective college teaching and student rating: one continuing quest and two unresolved issues", *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, 13, 35-74.

3. ZABALZA, M. A. (2003) *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Ainda que aquele ministro português de Educação tenha dito que "as Universidades não se transformam, criam-se outras novas", o que esta situação indica é que o momento é muito estimulante e permite albergar certas esperanças. O que é preciso neste momento é que as instituições universitárias se comprometam a gerar as condições organizativas, financeiras e culturais que estimulem iniciativas de melhoria do ensino universitário. E é necessário igualmente que cada vez sejam mais os professores que assumem o compromisso de se sentirem verdadeiros didactas e de melhorarem, na medida das suas possibilidades, a qualidade da docência que praticam. E aí é onde aparece a Didáctica Universitária.

III. A DIDÁCTICA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DISCIPLINAR.

Se consultássemos um manual, este dizia-nos que a Didáctica "é a ciência e a arte do ensino". Frase excessivamente presunçosa, mas que evidencia o seu objecto científico: estudar o ensino, o que fazemos nós, os professores, quando ensinamos.

A denominação de *Didáctica* pertence, sobretudo, à tradição germânica e latina. No contexto francófono, fala-se mais de *Pedagogia Universitária*, como referente mais global e capaz de integrar outras subdivisões. No mundo anglo-saxónico fala-se, simplesmente, da ideia de *Teaching and Learning*.

"Nunca, ao longo da história da Pedagogia, foi tão forte como hoje o interesse pela *Didáctica*". Assim começava Blankertz (1981)⁴ a sua análise do termo "didáctica" para assinalar, a seguir, que ainda assim, não alcançava um grau suficiente de precisão no seu significado. Aplica-se a tantas coisas que, ao final, perde precisão. Mas, em geral, parece aceite dizer que a *Didáctica* e o *didáctico* referem-se (como substantivo ou como adjetivo) a *actividades relacionadas com o ensino ou a formação em geral*.

Podemos dizer, desde já, que as duas faces da definição da Didáctica se referem, por uma lado, ao *ensino* em termos genéricos como âmbito a estudar e, por outro, a uma série de *características* ou *condições* que tal ensino deve possuir (que facilite a aprendizagem, que apresente conteúdos valiosos, que a apresentação seja feita de maneira adaptada aos aprendizes, etc.).

Conta Baeriswyl (professor da Universidade de Hamburgo ao qual me referirei depois ao falar das coreografias), que estava um dia a assistir a uma conferência que tinha que ver com a Didáctica. Um colega americano, sentado ao seu lado, perguntou-lhe no início da conferência: "O que é isso da Didáctica?". Ele respondeu, sem pensar muito, "é a ciência do ensino". "Ah!", aceitou o americano, sem entender muito bem". A conferência seguiu o seu curso. Bastante mal. O conferencista não desenvolveu bem o assunto; os acetatos não se conseguiam ver; distribuiu tão mal o tempo que

4. BLANKERTZ, H. (1981): "Didáctica", in Speck, J. e Wehle, G. (coord.): *Conceptos Fundamentales de Pedagogia*. Herder, Barcelona, págs. 130-189.



no final não pôde abordar aspectos básicos do tema, etc. Em definitivo, um desastre. Num momento determinado, Baeriswyl virou-se para o colega e disse-lhe: "didáctica é o que está a faltar a esta conferência". E o americano respondeu: "Agora percebo bem o que quer dizer".

Em resumo, a *Didáctica* actual é esse campo de conhecimentos, de investigações, de propostas teóricas e práticas que se centram nos processos de ensino e de aprendizagem: como estudá-los, como levá-los à prática em boas condições, como melhorar todo o processo. E aí radica o interesse básico da sua projecção sobre o ensino universitário. Quem nos dera poder continuar a dizer aquilo que Coménio, o pai da Didáctica, no século XVII, para definir a Didáctica, dizia: "[é] o *artificio fundamental para ensinar tudo a todos. Ensinar realmente de modo certo, de tal maneira que não possa não obter-se um bom resultado. Ensinar rapidamente, sem incómodos ou aborrecimentos, nem para quem ensina nem para quem aprende, antes pelo contrário, com grande entusiasmo e agrado para ambos. E ensinar com solidez, não superficialmente nem com meras palavras, senão encaminhando o discípulo às verdades, aos suaves costumes, à devoção profunda*" (Coménio: *Didáctica Magna*, 1657). E para o conseguir, Coménio apresentava uma série de princípios básicos e regras de instrução que deveriam empregar-se para seleccionar conteúdos, para saber gerir uma sala, para conhecer os estudantes enquanto educandos, para organizar acertados métodos de ensino (que deviam ser simples, seguros e bem estruturados).

Como pode constatar-se, nos dias de hoje mantêm-se as mesmas discussões e trata-se de dar resposta a problemas similares. Dizia Shulman (1986)⁵ que as disciplinas "*conversam*" com um certo espaço da realidade projectando sobre ele os seus dispositivos conceptuais e metodológicos, tentando descrevê-lo e, em alguns casos, configurando modelos para representá-lo. E, por sua vez, insistiu Popper (in Antiseri, 1977, pág. 476)⁶ que o que distingue uma disciplina não é tanto o seu objecto de estudo (quase sempre compartilhado), mas antes o tipo de problemas que ajuda a resolver. Sendo assim, o que se espera da Didáctica hoje, no nosso caso o que se espera da *Didáctica Universitária*, é que ajude a criar e sistematizar um corpo de conhecimentos e de metodologias capazes de incidir nas ocupações docentes, que resolva problemas no âmbito do ensino-aprendizagem na Universidade, que gere estratégias de acção capazes de melhorar qualitativamente esses processos. Em definitivo, que tenha algo a oferecer para a "optimização das condições da aprendizagem" na Universidade (Fernández Pérez, 1976)⁷.

5. SHULMAN, L.S. (1986): "Paradigms and research programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective", in Wittrock, M.C. (dir.): op. cit. págs. 3-36.

6. ANTISERI, D. (1977): *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. Adara, La Coruña.

7. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1976): *Didáctica III*. UNED, Madrid.



IV. QUAL O CONTRIBUTO DA DIDÁCTICA UNIVERSITÁRIA NESSE CONTEXTO?

Referi atrás que as disciplinas *dialogam* com os espaços da realidade que estudam tratando de dar resposta aos problemas que aparecem. Sendo esse espaço os processos de ensino-aprendizagem, a Didáctica universitária deverá estar em condições de *iluminar e resolver* os problemas que têm que ver com a forma como nós, professores e professoras, ensinamos e com a forma como os alunos e alunas aprendem.

Parece óbvio que o objectivo, o sentido da docência é conseguir boas aprendizagens. É por isso que a Didáctica trata de chegar ao cerne na particular relação que existe entre o ensino e a aprendizagem, entre a actuação docente dos professores e os seus efeitos nos estudantes. Creio que era Elton quem dizia que a missão de um professor universitário está em conseguir que todos os alunos adquiram, com a sua ajuda, as óptimas aprendizagens que os bons estudantes adquirem por si próprios. Esse princípio exige assumir que quando falamos de processo de ensino-aprendizagem, estamos, de facto, a falar de um mesmo processo. Não se trata de duas componentes ou fases que funcionem independentemente, mas de dois momentos de um mesmo processo que interagem entre si, sendo que o primeiro condiciona o segundo.

Não é preciso, como é óbvio, reconhecer que ensino e aprendizagem constituem elementos diferentes e que dependem de factores, pelo menos em parte, diversos. A tarefa de ensinar, por mais perfeita que ela seja, não pode provocar por si só a aprendizagem. Aprender é algo que acontece no estudante e está, decerto, condicionado por múltiplas variáveis pessoais do aluno que os professores não têm capacidade para mudar. Mas, ainda assim, resulta igualmente óbvio que a actuação didáctica do professor constitui um dos principais factores de determinação do processo de aprendizagem que o aluno realiza. A pergunta que exige resposta é: o que é que nós, professores, podemos fazer para que os nossos alunos tenham acesso a melhores aprendizagens?

Para enfrentar este desafio científico, a literatura francesa sobre a Didáctica⁸ vem insistindo na importância de aprofundar três aspectos básicos da docência: o problema da *transposição didáctica* (isto é: como transformar o *savoir savant*, o que os especialistas de cada campo dominam, em *savoir enseigné*, o que nós temos que oferecer aos nossos estudantes); o problema do *contrato pedagógico* (a particular distribuição de compromissos entre docentes e alunos que requer a formação universitária) e o problema da *mediação didáctica* (o papel a assumir pelos professores como facilitadores e guias das aprendizagens dos seus estudantes). Três aspectos de grande importância na construção do trabalho docente nas nossas universidades.

8. RAISKY, C. e CAILOT, M. (Éds. 1996): *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.



Por outro lado, Oser e Baeriswyl (2001)⁹, dois colegas da Universidade de Hamburgo, tentaram dar resposta a essa pergunta procurando no mundo da arte e da dança uma analogia que permitiria visualizar essa conexão entre o ensino e a aprendizagem. Falaram, assim, das *coreografias didácticas*.

Os passos da dança, explicam os autores, *respondem simultaneamente a dois tipos de demandas: por um lado, o bailarino pode criar livremente no espaço disponível e mostrar todo o seu repertório expressivo; por outro, o artista vê-se limitado pelos elementos que constituem a cenografia, o ritmo, a estrutura métrica, a forma e sequência da música, etc.* (pág. 1043).

Desta perspectiva, nós, os professores, actuamos como coreógrafos dos contextos de aprendizagem. Ao final, como indicava Menges (1997)¹⁰, ensinar não é outra coisa senão *"the intentional arrangement of situations in which appropriate learning will occur"*. Nesse sentido, nós, os professores, organizamos coreografias que "postas em cena" orientam o processo de aprendizagem dos nossos estudantes. Essas situações podem ser reais e estar situadas em espaços concretos (as aulas, os laboratórios, os lugares de práticas) ou podem ser virtuais (em sistemas de ensino à distância ou *on line*) mas, em todo o caso, têm o mesmo papel: definem, concretizam e possibilitam oportunidades de aprendizagem. A diferença entre um professor *experiente* e um outro *inexperiente* radica não tanto nos conhecimentos que cada um deles sabe da sua disciplina ou das competências que cada um deles demonstra na investigação, mas antes na perícia que possuem para organizar as situações didácticas de tal modo que os seus estudantes atinjam um nível de aprendizagem efectiva e profunda.

Para além do que foi a sucessão dos diversos enfoques na concepção e modelação dos processos de aprendizagem, duas ideias ficaram suficientemente esclarecidas nas investigações: que os educandos têm de tomar um papel activo na sua aprendizagem (as aprendizagens não são coisas que procedem do exterior, mas antes elementos e significados que o próprio educando constrói) e que os contextos de aprendizagem jogam um papel fundamental (aprender em grupo, aprender através da prática, aprender a aprender, etc.).

A partir dos anos 80, os modelos cognitivos da aprendizagem enriqueceram-se com novos contributos que insistiam, sobretudo, na importância dos contextos na aprendizagem. E dado que é nesses contextos onde a Didáctica actua (lembramos a ideia de ensino como *organizador do contexto de aprendizagem*), resultaram num grande

9. OSER, F.K. e BAERISWYL, F.J. (2001): "Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching", in V. RICHARDSON (Edit.): *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). Washington: AERA, págs. 1031-1065.

10. MENGES, R. J. (1997): "Fostering faculty motivation to teach. Approaches to faculty development", in J.L. BESS (Edit.): *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore: John Hopkins University Press, págs. 407-423.



interesse para a renovação dos conceitos e das ideias. Autores como Resnick (1991)¹¹ com o seu "situated cognition movement", o grupo de Vanderbilt (1997)¹² com as propostas metodológicas da "anchored instruction", o "experiential learning" de David Kolb (1984)¹³ e o "cognitive apprenticeship learning model" de Collins, Brown e Newman (1989)¹⁴ insistem na necessidade de considerar os contextos e as condições em que se produzem os processos de aprendizagem, já que predeterminam o processo em si e, logicamente, os seus resultados.

A formulações similares tem-se chegado, também, pela via da investigação dos *estilos de aprendizagem* dos estudantes universitários. Os investigadores (Biggs, 1987¹⁵; Biggs and Moore, 1993¹⁶; Marton and Säljö, 1984¹⁷) identificaram três grandes *estilos de aprendizagem* entre os estudantes universitários: o *surface approach*, dos que procuram superar os requisitos básicos da tarefa com o mínimo esforço (isto é, sem necessidade de ter mesmo de compreender ou aprender); o *deep approach*, que supõe, para além da motivação intrínseca, uma forte implicação cognitiva nas tarefas com o intuito de assimilá-las e de dominar o máximo possível os conteúdos; e o *strategic approach*, em que os estudantes buscam obter o máximo rendimento (a melhor qualificação) do seu esforço e condicionam a esse objectivo o seu estilo de trabalho. O primeiro e o segundo são menos numerosos, pois marcam os dois extremos da escala de frequências. São muitos, pelo contrário, os estudantes que aplicam enfoques estratégicos, o que significa que acomodam o seu trabalho aos requisitos que nós, os professores, lhes estabelecemos. Se têm de ler livros, irão ler livros; se têm de fazer trabalhos, farão esses trabalhos e nas datas e condições marcadas; se têm de memorizar os conteúdos (porque o que nós valorizamos nos testes é que os repitam exactamente), dedicarão a isso o seu esforço. A resultados similares chegaram, também, os investigadores galegos María Porto (1994)¹⁸, da Universidade da

11. RESNICK, L.B. (1991): "Shared cognition: thinking as social practice", in L.B. RESNICK, J.M. LEVIN e S.D. TEASLEY (Edits): *Perspectives on Social Shared Cognition*. Washington: American Psychological Association. Págs. 1-20.

12. COGNITION & TECHNOLOGY GRUPO OF VANDERBILT (1997): *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment and professional Development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

13. KOLB, D.L. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall.

14. COLLINS, A.; BROWN, J.S. e NEWMAN, S.E. (1989): "Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics", in L.B. RESNICK (Edit): *Knowing, learning and instruction. Essays in the honour of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

15. BIGGS, J.B. (1987): *Student Approaches to learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

16. BIGGS, J.B. e MOORE, P.J. (1993): *The Process of Learning*. Sydney: Prentice Hall

17. MARTON, F. e SÄLJÖ, R. (1984): "Approaches to learning", in FMARTON et alii (Edis.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

18. PORTO RIBÓ, M. (1994): "Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios". Tesis doctoral. Dpto. de Psicología Evolutiva e da Educación. Univ. da Coruña.



Corunha e Felipe Trilho (1997)¹⁹ em Santiago. Portanto, a responsabilidade é nossa: a forma como organizamos a nossa docência (a coreografia), constituirá o ponto de referência para o estilo de aprendizagem.

A vinculação entre ensino e aprendizagem fica, portanto, enfatizada nestas últimas aproximações ao estudo das aprendizagens. Os modelos anteriores deixavam esta conexão sem clarificar ou mesmo rejeitavam-na (de facto, as teorias da instrução e as teorias da aprendizagem sempre caminharam de forma separada e desconexa). Hoje, parece assumido pela comunidade científica que a aprendizagem se inicia, se implementa, se orienta e se conclui com um determinado resultado em função das condições contextuais. Trata-se, portanto, de perseguir a regulação do ensino para que também a aprendizagem possa regular-se, e que o possa ser pelo próprio estudante (pois do que se trata é de propiciar a aprendizagem autónoma) (De la Fuente e Justicia, 2003²⁰; Hounsell, Entwistle *et al.* 2001²¹; Mauri e Gómez, 1997²²). E aqui estamos, novamente, perante as condições que deve possuir o ensino para facilitar a aprendizagem.

Chegados a este ponto, podemos regressar, uma vez mais, à ideia das *coreografias didácticas*, ou seja, à forma como nós docentes poderíamos-deveríamos organizar os contextos de aprendizagem para propiciar aprendizagens efectivas nos nossos estudantes. Nas coreografias acontece como nos restaurantes ou na decoração: há coreografias minimalistas. O professor que chega à aula, explica um tema e depois vai-se embora. E volta no dia seguinte e faz o mesmo, e sucessivamente até ao final do ano lectivo, quando avaliará os seus estudantes com um exame. Esse professor utiliza uma coreografia didáctica minimalista. E pobre. Por isso, podemos dizer que existem coreografias ricas (na sua capacidade de impacto sobre a aprendizagem) e coreografias pobres.

Não há muito tempo encontrei-me com um grupo de alunos do último ano do curso de Engenharia Civil que nunca, ao longo dos seus cinco anos de estudo, tiveram que falar em público. Nunca nos cinco anos. E ainda mais grave, nunca tiveram de escrever nada. Nunca, nos cinco anos. Nem sequer nos seus exames que foram sempre por problemas ou testes. É um bom exemplo de coreografia pobre.

Os mencionados Oser e Baeriswyl (2001) modelam o processo de ensino-aprendizagem com base na metáfora da *coreografia didáctica*, que estaria estruturada em quatro grandes níveis:

19. TRILHO, F. (1997): "La evaluación de la capacidad discente en la Universidad: el análisis de los enfoques de aprendizaje y de las habilidades para el estudio de los alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela", Proyecto de investigación financiado pola Xunta de Galicia.

20. DE LA FUENTE, J. e JUSTICIA, F. (2003): "Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad", *Aula Abierta*, vol. 82, págs. 161-171.

21. HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. e cols. (2001-2003): *ETL Project: Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*. Edinburgh: School of Education, Univ. of Edinburgh.

22. MAURI, T. e GÓMEZ, I. (1997): "Formato de clase y regulación de actividad conjunta profesor-alumno", *Cultura y Educación*, 8, págs. 49-61.



1. A *antecipação*: os docentes antecipam o resultado da aprendizagem que desejam que os seus estudantes adquiram e iniciam a planificação das actividades de ensino que consideram pertinentes a esse resultado.

Esta fase vem condicionada, portanto, por dois tipos de circunstâncias: a *clareza* com que os docentes tenham definido os resultados desejados e a *perícia* que possuam para seleccionar actividades apropriadas a esse objectivo formativo. Resulta, nesse sentido, uma fase chave no desenvolvimento da docência. É um componente não visível da coreografia, uma espécie de pré-requisito. É por isso que a primeira competência de um docente está ligada à planificação.

2. A *componente visível* da coreografia (denominada pelos autores Processo I), a "colocação em cena" que o docente realiza dos recursos (o *atrezzo*) e as condições para o ensino. Nesta parte entrariam todas as acções e dinâmicas que os professores ponham em marcha: estrutura da sala, forma de apresentação dos conteúdos, metodologia, recursos fornecidos, formas de avaliação, tutoria e/ou seguimento do trabalho, etc.

Num pressuposto puramente lógico e ideal, esta actuação dos docentes deveria depender das concepções e princípios assumidos no ponto anterior (o objectivo da formação e as actividades adequadas para o alcançar), mas nem sempre conseguimos manter essa linha de coerência entre pensamento e acção.

3. A *componente invisível* da coreografia (Processo II ou modelo-base da aprendizagem), a sequência de operações mentais ou actuações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem. O processo interior que os estudantes desenvolvem para o fazer com conhecimento (para resolver os problemas, entender um tema, reforçar uma atitude, adquirir uma habilidade, etc.). Os autores consideram que essas sequências são bastante estáveis e generalizáveis, o que permite identificar a cadeia de fases que a constituem.

Implícita a esta proposta está, obviamente, a ideia de que as ditas operações mentais serão simultaneamente facilitadas e condicionadas pela componente visível da coreografia (ponto 2).

4. O *produto* que será o resultado dessa sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz.

A *coreografia didáctica* salienta, portanto, a unicidade e vinculação de todas as fases do processo. A importância deste modelo, como o de outros anteriores, está no intuito de *iluminar* essa fase interna e invisível do processo de aprendizagem, facilitando, deste modo, que nós, os docentes, possamos organizar sistemas de ensino adequados.

A forma como organizamos e desenvolvemos as nossas aulas não é, evidentemente, um elemento secundário. Pelo contrário, é nesse aspecto que radica exactamente o princípio assumido pelo processo de convergência europeia de construir uma docência *centrada na aprendizagem*²³. Como vemos, podemos organizar as aulas, e a nossa actividade docente em geral, de modo a facilitar, provocar e, se estão presentes as restantes condições, conseguirmos uma aprendizagem de qualidade nos nossos estudantes.



V. O SILÊNCIO COMO CONDIÇÃO PARA APRENDER

Gostaria de insistir neste último ponto acerca do papel do trabalho pessoal do aluno nas coreografias didáticas. Também é este outro dos aspectos em que insiste a convergência europeia: criar as condições necessárias para que os estudantes assumam um maior protagonismo na sua aprendizagem. E, para isso, precisam de muito silêncio exterior e interior, bem como das capacidades apropriadas para o gerir.

O silêncio sempre foi uma condição básica para aprender. Condição muito valorizada, no passado, pela Universidade, que demandava locais tranquilos para estabelecer os seus *campus*, que exigia “sossego” por parte dos seus professores e estudantes e que procurava na reflexão e no estudo repousado o “caminho” da sabedoria. Hoje, perderam-se todos estes referentes, e as instituições universitárias tentam sobreviver em contextos bem mais abertos e barulhentos.

O silêncio supõe, decerto, um elemento importante nas coreografias didáticas. O silêncio liga tempos e espaços pessoais – dois bens escassos nos nossos dias – à implicação pessoal no trabalho e à capacidade e técnicas para trabalhar autonomamente. Como referia Kingsley (1995)²⁴, a aprendizagem desenvolve-se de uma maneira repousada, “*as the words spoken by the teacher takes root and grow inside the student, transforming not just his vision but his being, and providing him with everything he will need in the future*” (pág. 230).

No mundo actual, repleto de imagens, estímulos e ruídos, torna-se difícil aprender, nomeadamente aprender de um modo pessoal e a partir do próprio sujeito. É por isso que ultimamente estão a ser recuperadas aquelas ideias que reconhecem a importância da *Pedagogia do silêncio* (Zembylas e Michaelides, 2004²⁵; Caranfa, 2004²⁶, Picard, 1952²⁷). Os estudantes precisam de uma combinação de tempos de discurso e tempos de silêncio. Um processo de aprendizagem baseado nos *inputs* externos (proporcionados pelos docentes, pelo material didáctico ou pela multiplicidade de situações de actividades), acaba resultando rotineiro e técnico. Como assinala Caranfa (2004), o resultado acaba por ser, com frequência, o caos e o ruído provocado por muitas informações ou sensações fragmentadas que carecem de união interna. Os educandos perdem, desta maneira, a visão de conjunto e acabam perdidos.

Esta história do silêncio afecta por igual professores e alunos. Os docentes, também deveriam equilibrar mais os momentos produtivos (sobretudo de produção verbal,

23. BENITO, A. e CRUZ, A. (2005): *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

24. KINGSLEY, P. (1995): *Ancient Philosophy, Mystery and Magic*. Oxford: Oxford Univ. Press.

25. ZEMBYLAS, M. e MICHAELIDES, P. (2004): “The sound of silence in Pedagogy”, *Educational Theory*, vol. 54 (2), págs. 193-210.

26. CARANFA, A. (2004): “Silence as the Foundation of Learning”, *Educational Theory*, vol. 54 (2), págs. 211-230.

27. PICARD, M. (1954): *The World of Silence*. Chicago: Regnery.



de explicação) e os momentos de silêncio e de "escuta". Efectivamente, centrar a docência na aprendizagem também implica não falar e escutar o que os alunos fazem (o que dizem, o que escrevem, o que realizam).

Não sei se já leram o livro de Memórias do profesor Savater²⁸. Nele, conta uma curiosidade em relação a um dos seus professores de Filosofia na Universidade Complutense de Madrid: "*O doutor Palacios assistia o menos possível às aulas porque, compreensivelmente, o incomodava lidar com a rapaziada. Contava-se que um dia entrou na aula, sentou-se com a cabeça apoiada na mão e com o cotovelo sobre a mesa sem dizer uma palavra durante um quarto de hora ou meia hora. Na aula falava-se cada vez mais abertamente. Ouviam-se risos e interpelações de umas filas para as outras. Até que o Palacios se levantou e saiu cabisbaixo e arrastando os pés, dizendo ao passar: Eu já pensei. Agora pensem vocês*" (pág. 163).

Curiosidades aparte, precisamos muito de recuperar um pouco de calma e tranquilidade no processo de ensino-aprendizagem. Muitas das críticas sobre a superficialidade, desmotivação, aprendizagens rotineiras, etc., que fazemos aos nossos alunos estão relacionados com este permanente *stress* em que estão instalados. Os momentos de trabalho pessoal e de reflexão parecem uma condição iniludível para a aprendizagem criativa. São igualmente importantes para conseguir um bom conhecimento de si mesmo e do próprio estilo de trabalho (competência meta-cognitiva fundamental para a aprendizagem autónoma). Tantas matérias, tantos trabalhos por fazer, tantas coisas diversas para escutar simultaneamente mantêm os estudantes sempre sob pressão e sem possibilidade de quietude.

Uma das aplicações mais importantes da Pedagogia do silêncio nas aulas universitárias tem a ver com a leitura e a escrita. Ler e escrever constituem recursos básicos para a aprendizagem pessoal. Ler sossegada e reflexivamente e sob uma perspectiva global (não aquelas quatro linhas exigidas nos testes). Criar um texto sozinho ou em grupo (não nessa estratégia de "copiar e colar" que não permite uma aprendizagem efectiva). Que as coisas aconteçam desse modo ou de outro depende, como foi referido, da coreografia que programemos. Pode ser uma coreografia na qual todos os espaços estejam ocupados pela nossa voz, ou que estejam compostos por imensas actividades; ou ser, pelo contrário, uma coreografia norteada pela "escuta" mútua, o tempo de pensar, de construir o próprio discurso e, se possível, de debatê-lo e complementá-lo junto dos colegas. A situação actual nas nossas Faculdades e Escolas não propicia muito isso.

28. SAVATER, F. (2003). *Mira por donde. Autobiografía razonada*. Madrid: Taurus.



VI. EPÍLOGO

As regras da retórica determinam que os oradores estruturam o seu discurso em três partes: um *proemio*, para indicarem o que querem dizer; uma *argumentatio*, para expressarem o que querem dizer; e um *epílogo*, para relembrares e fazerem uma síntese do que foi dito.

A modo de conclusão, tentarei resumir o sentido geral desta minha intervenção. Estou convencido de que a docência tem uma enorme importância na vida universitária. Esse deveria ser o nosso compromisso fundamental. No entanto, nos últimos tempos esta ideia central tornou-se confusa por diversos motivos: a prevalência da investigação como mérito académico, as saturadas agendas dos professores em tarefas tão diversas que lhes resta pouco tempo e tranquilidade para desenvolver as actividades docentes, etc. Recuperar a centralidade da docência nas universidades actuais é um desafio que não admite adiamentos.

Todavia, a docência não é uma actividade simples. Uma docência baseada nas aprendizagens, como exige o processo da convergência europeia, é uma missão extremamente complicada. Temos de promover, estimular e orientar o processo de aprendizagem dos nossos estudantes, o que inevitavelmente exige a mobilização de conhecimentos e ferramentas profissionais.

Uma boa docência depende de muitos factores, sobretudo dos professores e dos estudantes assumirem o compromisso de associar os seus esforços para conseguirem levar avante, nas melhores condições possíveis, o projecto de formação ao qual estão vinculados. Afinal, como já era dito na Idade Média, isso foi sempre a Universidade: *um agrupamento de professores e alunos* para conseguir o saber.

Aqui termina a minha intervenção. Os meus parabéns de novo à Universidade do Porto no seu aniversário. E os meus melhores desejos para esta Faculdade que inaugura as suas novas instalações. Oxalá consiga muitos êxitos académicos e, voltando à temática deste meu discurso, oxalá se torne no pólo promotor na Universidade do Porto no que diz respeito a constituir um exemplo de boas práticas docentes e a irradiar e transferir para os outros centros universitários todo o saber e a experiência didáctica que vão acumulando.

Muitíssimo obrigado pela vossa atenção.

Miguel A. Zabalza Beraza
SANTIAGO DE COMPOSTELA, MARÇO DE 2006

