

in NICO, B. (2003). "O currículo universitário: uma questão de ensino ou de aprendizagem?". in *Atas do I Encontro sobre o Ensino da Economia*. Évora: Universidade de Évora.

***I Encontro sobre o Ensino da Economia***  
*Universidade de Évora, Maio de 2001*

**O currículo universitário: uma questão de ensino ou de aprendizagem?**

**José Bravo Nico**  
Departamento de Pedagogia e Educação  
Universidade de Évora  
[jbni@uevora.pt](mailto:jbni@uevora.pt)

*Se a Universidade caminha efectivamente para uma universidade de massas, os docentes não podem estar satisfeitos com o número de desistências e de reprovações, com particular incidência no primeiro ano (...). Neste caso, a reflexão deve sobretudo centrar todos os seus esforços na estruturação e na distribuição dos conteúdos e na tomada em consideração das características individuais dos estudantes. (Bireaud, 1995: 62)*

Como se pode depreender da citação anterior e como, eventualmente, se deduzirá do nosso entendimento do que deverá constituir-se como o cerne das preocupações curriculares nas universidades, particularmente no que ao primeiro ano diz respeito, é fundamental que exista um «**encontro**» entre quem ensina e quem aprende. Diremos mesmo, um profundo e significativo «**encontro**», de forma que os mundos do ensino e da aprendizagem sejam um só e não se apresentem como se de dois compartimentos estanques se tratassem.

Por outras palavras, se bem que, em alguns casos, nas instituições denominadas de ensino superior, o ensino nem sempre seja levado em conta (Godoy, 1988, cit. por Gil, 1990:16), é absolutamente fundamental que, na educação superior, o ensino deva

ser, efectivamente, **superior** (Squires, 1990:43). Um ensino que promova e organize os melhores ambientes de aprendizagem e que faça, de facto, não só o(a) estudante aprender (Rodrigues, 1996:2), como, principalmente, gostar de aprender. Um ensino universitário que esteja profundamente abraçado com a aprendizagem, de molde que, de acordo com Marton & Ramsden (1988:276), ajude a modificar as concepções e não se confine à transmissão da informação; evidencie uma visão relativista e crítica do necessário equilíbrio entre as finalidades institucionais e os objectivos das pessoas, em detrimento de uma perspectiva administrativa do currículo; encare a avaliação como um processo de melhorar a aprendizagem e não como um mero produto ou a necessária certificação dos conhecimentos e competências adquiridos; desenvolva nos(as) estudantes capacidades de auto-aprendizagem. No fundo, um ensino que – utilizando a classificação relativa aos níveis de intervenção pedagógica de Plourde (1988:73) – não se confine apenas aos níveis da **engenharia** (métodos didácticos e meios técnicos) ou das **preocupações com o aprender a ensinar**, mas que consiga despertar, nos(as) professores(as), independentemente da respectiva área disciplinar, aquela perspectiva global e sistémica, segundo a qual, ensinar, seja que objecto de aprendizagem for, é sempre **formar uma pessoa**.

Apesar do ensino ser sempre percebido no contexto de uma determinada disciplina, sendo que as suas funções são as funções dessa disciplina e os seus métodos são, quase sempre, métodos inerentes ao sistema específico de comunicação dessa disciplina, o que é uma realidade incontornável é que, o(a) professor(a) não ensina apenas algo. Ensina sempre a alguém. Ensina sempre a uma pessoa. Não existe o que poderíamos chamar de **vácuo pedagógico**, uma vez que o(a) docente nunca age no vazio (Apple, 1995:42). Como Entwistle (1976, cit. por Chaleta, 1996:75) refere,

ensina-se sempre a alguém. Existe sempre uma pessoa que aprende, para lá do objecto dessa aprendizagem. É talvez devido a esta realidade que Lauand (1987:122) defende que é fundamental que o(a) professor(a) universitário(a) exiba uma atitude marcadamente humana, que nenhuma metodologia puramente científica pode conferir.

### **Um currículo de transição?**

No primeiro ano de frequência universitária, os(as) professores(as) ensinam a pessoas, que vivem um estágio das respectivas vidas caracterizado por uma grande complexidade e volatilidade, em quase todas as suas dimensões vitais. Adoptando a definição de didáctica de Joshua & Dupin (1993, cit. por Hadji, 1994:14), defendemos a necessidade de se proceder a uma séria reflexão acerca do que deverá ser uma proposta curricular destinada a estudantes caloiros(as), que são, no fundo, pessoas que vivem em circunstâncias muito específicas. Uma proposta que deverá contemplar, em nossa opinião, um projecto de ensino cuidadosamente preparado e dirigido para atender às necessidades decorrentes desse contexto, habilitando os indivíduos, que acedem às instituições de ensino superior universitário, com os «instrumentos» necessários para conseguirem um nível satisfatório na gestão pessoal da sua própria aprendizagem. Eventualmente, justificar-se-á um desenho curricular específico e transversal para os(as) estudantes de primeiro ano, como defendem Beard & Hartley (1984), que propõem o seguinte:

*Most teachers in higher education regard some part of their first-year course as introductory in the sense that it is designed to help students study effectively. (p.93)*

É fundamental que o(a) professor(a) universitário(a), particularmente o(a) que lecciona no primeiro ano, exerça as suas funções docentes, de acordo com uma **perspectiva holística do currículo** (MacDonald, 1973, cit. por Kelly, 1977:91) e **dos(as) estudante universitários(as)**. Nos momentos de transição para a Universidade, há que equacionar, sistémica e holisticamente, todas as dimensões de todas as variáveis intervenientes nessa autêntica «mistura homogénea» que são as circunstâncias curriculares.

A uma organização curricular, institucionalmente ortodoxa, baseada na rigidez dos planos de estudo, dos horários e locais de trabalho e dos conhecimentos a adquirir, contrapõe-se, cada vez mais, uma procura personalizada de produtos educativos personalizados, flexíveis e adaptáveis às características, necessidades e contextos de quem os procura. O design curricular universitário deverá caminhar, em nosso entender, no sentido da decrescente rigidez organizacional e da crescente flexibilidade, nunca abdicando das necessárias condições uniformizadas de certificação, que se constituem uma condição indispensável para o reconhecimento académico, profissional e social da formação recebida e/ou construída na Universidade.

No fundo – adoptando a perspectiva de Capra (1983, cit. por Whitaker, 1995:19), segundo a qual, o mundo mecanicista de Newton e Descartes poderá ser perigosamente fechado –, trata-se de entender o currículo universitário, no primeiro ano de frequência académica, como um espaço e um tempo numa perspectiva aberta (Scott & Watson, 1994:33) e mais relativista que cartesiana do currículo (Nico, 1998:167), onde se encontra disponível um conjunto de oportunidades de aprendizagem, que deverão permitir, ao estudante, a emersão e gestão, adequada e confortável, de todas as

suas dimensões vitais. Um currículo universitário que, de acordo com Snyders (1993:126), não passará de uma realidade de mudanças e relações.

Ao(à) docente universitário(a), caberá a organização e gestão participada dessas oportunidades de aprendizagem, na convicção de que o seu projecto de ensino é, nessas circunstâncias, um processo integrado, sistémico e complexo, onde a soma de todos os fragmentos do percurso curricular (Nico, 1997:105) é sempre uma visão parcelar da verdadeira realidade vivida pelos(as) estudantes. Uma das suas principais finalidades deve consistir numa mudança positiva das percepções iniciais dos indivíduos, num processo contínuo de *framing-reframing* (Kasl *et al*, 1993:150), em que as micro-rupturas suscitadas pelas constantes alterações da realidade permitem dinamizar e não dinamitar os recursos endógenos dos(as) estudantes (Donnay, 1988:158). Também Whitaker (1995) se refere a esta abordagem holística, da seguinte forma:

*The holistic approach to education strives to restore an appropriate balance to the learning process by giving equal status to experience, imagination, creativity and intuition as it does to knowing, thinking, remembering and reasoning. Holistic education (...) involves a reconsideration of both the curriculum we offer (...) and the nature of the learning experiences that deliver it (...) to develop a more holistic approach (...) it is important to considerer the different dimensions of personhood .(p.20)*

A assunção de uma representação holística do que é o currículo universitário, particularmente nos momentos iniciais da frequência académica, pressupõe a existência de três dimensões simultâneas nos projectos curriculares de ensino docente: a **dimensão**

intelectual, directamente decorrente do conhecimento que é disponibilizado ou construído no âmbito da transmissão de uma herança cultural; a **dimensão pessoal**, resultante do facto do currículo se poder e dever assumir como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal; a **dimensão social**, decorrente do **encontro** entre quem ensina e quem aprende.

### Referências Bibliográficas

- Apple, M. (1995). "Repensando ideologia e currículo". In A. Moreira & T. Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. S.Paulo: Cortez Editora. 39-57.
- Beard, R. & Hartley, J. (1984). *Teaching and Learning in Higher Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bireaud, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Chaleta, M. (1996). *Opinião sobre o Ensino Superior e Abordagem à Aprendizagem*. [Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Educacional]. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiado).
- Donnay, J. (1988). "Profession: professeur d' université". *Éducation Permanente*, 96, 157-160.
- Gil, A. (1990). *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Hadji, C. (1994). "Sur quelques problèmes posés par l'élaboration des curricula, dans une perspective didactique". In A. Estrela e M. Falcão (Eds). *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia - Actas do II Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 13-20.
- Kasl, E., Dechant, K & Marsick, V. (1993). "Living the Learning: Internalizing Our Model of Group Learning". In D. Bond et al (Eds). *Using Experience for Learning*. London: SRHE and Open University Press, 144-156.
- Lauand, L. (1987). *O que é uma Universidade?*. S. Paulo: Edições da Universidade de Paulo.
- Marton, F. & Ramsden, P. (1988). "What Does it Take to Improve Learning". In P. Ramsden (Ed.). *Improving Learning-new perspectives*. London: Kogan Page, 268-286.
- Nico, J. (1997a). "A Adaptação à Universidade: fragmentos de um percurso curricular". In *Actas da Conferência Internacional A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior - Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 105-114.
- Nico, J. (1998b). "Currículo Universitário: da geometria cartesiana à relatividade einsteiniana". In J. Pacheco et al (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular - Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, 167-175.
- Plourde, M. (1988). "L'évolution de la pédagogie universitaire au Québec". *Education Permanente*, 96, 169-173.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, V. (1996). "Aprendendo com a Aprendizagem: O PADÉCA como auxiliar na formação do professor". Comunicação apresentada no *II Seminário PADÉCA*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado, não publicado).
- Scott, P. & Watson, D. (1994). "Managing the curriculum: Roles and Responsibilities". in J. Boccock & D. Watson (Eds). *Managing the University curriculum. Making common cause*. Buckingham SRHE and Open University Press, 33-47.
- Snyders, G. (1993). *Heureux à l' université*. Paris: Ed. Natham.
- Squires, G. (1990). *First Degree: the undergraduate curriculum*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Whitaker, P. (1995). *Managing to Learn. Aspects of Reflective and Experiential Learning in Schools*. London: Cassel.