PROBLEMAS DA UNIVERSIDADE

Prof. J. Sebastião e Silva

*(entrevista publicada pelo jornal **A Capital**, no dia 4 de Dezembro de 1968)*

INTROITO. – a crise da Universidade em Portugal constitui um problema grave, de difícil (mas não impossível) resolução, para a qual me parece indicado um método de aproximações sucessivas, com sentido realista que atenda às necessidades mais urgentes, sem deixar porém de ter em vista, desde já, uma solução global. A realidade que se nos apresenta é esta: o aumento rápido da população escolar, por um lado, e a insuficiência de pessoal docente e de instalações, por outro lado, estão a pôr em risco de colapso algumas escolas de importância vital para o País; impõe-se portanto acudir-lhes com a máxima presteza e eficácia.

Outro ponto a salientar é o seguinte: a crise universitária em Portugal é um caso "sui generis", que seria de todo erróneo equiparar ao de outros países da Europa. E vou já dizer porquê. A partir dos anos 30, a política progressiva do Instituto para a Alta Cultura permitiu a um número apreciável de jovens licenciados portugueses trabalharem, pela primeira vez, em meios universitários evoluídos, sob a orientação de professores que eram investigadores – alguns deles "prémios Nobel" famosos (Madame Curie, casal Juliot-Curie, J.Perrin, L. de Broglie). Foi um raiar de esperança no horizonte nacional! Infelizmente, ao regressar a Portugal, essa geração de pioneiros não encontrou um meio que estivesse preparado para os receber e, custa-me dizê-lo, a reacção mais viva que se lhes opôs, partiu da própria Universidade. Hoje, a situação é diferente: existe já nas próprias Universidades, um certo número de professores que são investigadores; porém a estrutura é a mesma e a incompreensão subsiste; mas esta vem agora, principalmente, do meio extra universitário.

Pertenço ao grupo dos que, mais tarde, conseguiram, a grande custo, vencer (?) os inúmeros obstáculos postos por esta estrutura, que se encontra na verdade muito antiquada, mesmo em relação à de outros países europeus. As considerações que vão seguir-se baseiam-se numa longa e dura experiência.

O problema em causa compreende vários subproblemas, de tal modo interligados, que só muito artificialmente podemos equacioná-los em separado. Tentarei no entanto formular aqui, entre esses problemas parciais, alguns dos que me parecem mais prementes. Não conseguirei ser breve, porque o assunto é muito delicado e porque tenho a preocupação de me tornar acessível a todos os interessados – em particular aos alunos, que precisam de ser bem esclarecidos sobre o grau de complexidade dos problemas. Até por isso mesmo – para tomarem consciência das dificuldades que se levantam – julgo aconselhável a cooperação

dos alunos nas reformas a empreender, sem esquecer porém que cooperação exige boa vontade e compreensão. E, na verdade, é este um momento excepcional, que requer a calma e a ponderação de todos!

PROBLEMA DO ASSISTENTE. É este, segundo creio, o problema nº1 na crise actual. A categoria dos assistentes universitários em Portugal pode dividir-se em duas classes, que designarei por A e por B. A classe A é constituída por todos aqueles elementos que estão ainda corajosamente decididos a seguir, a sério, a carreira do ensino universitário. A classe B é constituída por todos os restantes e, nomeadamente, por aqueles que estão ali de passagem, em regime de acumulação de serviço ou à espera de melhor solução. O primeiro aspecto sério a considerar é que, mesmo com a achega pouco satisfatória da classe B, o número de assistentes está longe de chegar para as necessidades do nosso ensino universitário. Mas ainda mais preocupante é este outro facto: a classe A está em vias de se extinguir. Causas principais:

a) Exiguidade de remuneração. Creio que este ponto já se encontra devidamente esclarecido. É exactamente por aí que julgo se deva começar: se esta parte do problema não for resolvida satisfatoriamente muito em breve, temo que seja depois demasiado tarde pensar em futuras reformas. Para a classe A de assistentes parece-me indicada a solução de regime de tempo integral, que indicarei mais adiante, a propósito do problema do professor.

b) Fixação de um prazo para doutoramento. Esta lei que visava ao objectivo inteiramente plausível de contribuir para a elevação do nível dos docentes universitários, foi concebida à um quarto de século, numa época em que ser assistente constituía uma honra muito apetecida e a promessa de outra honra ainda maior: a de vir a ser lente. Será preciso lembrar que, entretanto, a situação se modificou radicalmente? Aliás, a consecução plena dos objectivos louváveis do legislador requeria, desde logo, uma série de medidas adequadas, tendentes a proporcionar ao assistente um mínimo de condições de trabalho, que lhe permitissem cumprir satisfatoriamente a lei. De contrário, não só as boas intenções desta ficariam comprometidas, como ainda se sujeitaria o assistente a um estado de angústia crescente, à medida que se aproximasse aquela data fatídica, que para ele significaria, com grande probalidade, demissão, vexame, desemprego, frustração. E aqui se viria a patentear mais um aspecto da desumanidade inconsciente de máquina, que é preciso evitar em qualquer sistema de ensino.

A falta de condições de trabalho dos nossos assistentes resulta do que se diz em a) e nas alíneas que vão seguir-se.

c) Excesso de trabalho lectivo e de serviço de exames. Nos países estrangeiros que conheço nesse aspecto, os assistentes são obrigados, quando muito, a um número reduzido de horas lectivas por semana (geralmente de 2 a 9), a fim de poderem dedicar-se com êxito à investigação, atendendo a que:

1º, a criatividade começa geralmente a decrescer a partir dos 30 anos, pelo que se torna indispensável proporcionar aos novos elementos o máximo de oportunidades de se realizarem;

2º, o trabalho de investigação requer muito tempo livre e continuidade de concentração, que exclui portanto a dispersão em actividades de outra ordem. Entre nós, o assistente é obrigado a um mínimo de 12 horas lectivas por semana, mínimo esse que é excedido em grande número de casos, não só com serviço de aulas práticas, mas também com a regência de cursos teóricos, que exigem grande responsabilidade e muitas horas de preparação. Depois, no fim do ano lectivo, o serviço de exames (que não cessa inteiramente desde o início) torna-se de tal maneira absorvente e exaustivo, que o assistente só terá um caminho a seguir durante as férias: descansar o mais possível. Resta ainda ao assistente uma solução quanto ao seu futuro: suspender a actividade docente, para se preparar devidamente num centro de investigação, nacional ou estrangeiro. Para ser objectivo, tenho que reconhecer que tal solução tem vindo a ser posta cada vez mais ao alcance dos interessados, no que se refere a bolsas de estudo no estrangeiro. Mas, a meu ver, tal sistema só poderá funcionar com o rendimento e a eficiência desejáveis, se o bolseiro tiver previamente trabalhado num bom centro de investigação no nosso País (para se poder depois especializar num ramo menos cultivado entre nós). Ora não me parece que tenham sido criadas , até à data, as condições mais favoráveis ao funcionamento de tais centros. Verifica-se, por outro lado, que a procura de bolsas de estudo tem sido inferior à oferta, no que se refere a vários domínios da investigação pura. Isto é em grande parte atribuível à limitação das perspectivas de futuro, facto esse que começou logo por afugentar, de várias licenciaturas de importância fundamental para o País na época presente, a quase totalidade dos bons alunos que vêm dos liceus. Mas é preciso atender ainda aos seguintes factos: 1º alguém há-de substituir na Universidade os assistentes que desejem preparar-se em melhores condições, interrompendo o serviço docente; 2º os bolseiros que tenham em vista seguir a carreira do ensino universitário não devem alhear-se das realidades do próprio ensino e desinteressar-se por completo do ponto de vista pedagógico, como tem vindo a verificar-se infelizmente com certa frequência (e até por vezes com certa ostentação), gerando a ideia perigosamente errónea, de que**os investigadores são geralmente maus professores.**

d) Falta de apoio científico por parte dos professores. O mais natural é que o assistente possa receber apoio científico e orientação pedagógica por parte dos professores junto dos quais trabalha. Porém a verdade é que tal não sucede na maioria dos casos e veremos porquê mais adiante.

e) Perspectivas pouco animadoras de futuro. Já me referi ao problema do doutoramento. Mas não é tudo. O grau de doutor garante apenas uma situação (a de 1º assistente) que tem interesse como transitória, mas que não oferece perspectivas demasiado risonhas quanto ao futuro: para chegar a professor extraordinário ou catedrático, terá de transpor obstáculos desmedidos, inteiramente inadequados ao fim em vista, os quais, por sua vez, também já não justificam tão inglório esforço (como veremos mais adiante).

Para os que não conseguem doutorar-se no prazo normal (e já vimos que, em geral, não lhes são oferecidas as necessárias condições para esse fim), resta uma última esperança: a prorrogação do prazo. Finalmente, quando já nem essa esperança subsiste... terão de procurar outro emprego. Mas, além de tudo o mais que isto representa, acontece que se trata algumas vezes de um elemento positivo, que se revelou um bom ou mesmo um óptimo auxiliar do professor, com aptidões didácticas apreciadas pelos alunos, e que, dadas as dificuldades cada vez maiores de recrutamento de pessoal qualificado, acabará muito provavelmente por ceder o lugar a um jovem inexperiente e menos dotado.

Este contra-senso já levou uma comissão de professores da F.C.L. a propor superiormente a criação da categoria de auxiliares de ensino (ou assistentes auxiliares), na qual poderiam ingressar os assistentes nas referidas condições. Para aqueles que conviesse porventura afastar da Universidade, deveria ainda ser prevista humanamente uma solução de vida, que os integrasse ultimamente na sociedade (por exemplo, facilidades de ingresso no ensino secundário), caso não tivessem outra ocupação.

Uma outra medida que me parece aconselhável seria a de criar a categoria de alunos-assistentes (como existe nos E.U.A.), constituída por alunos finalistas ou por alunos do 2º ciclo das licenciaturas, que poderiam contribuir eficazmente para suprir a falta de assistentes.

PROBLEMA DO PROFESSOR. Eis aqui um problema em que se manifesta de maneira flagrante, a incompreensão a que aludi no introito: com efeito, a grande maioria das pessoas não compreende este problema, que é de todo excepcional, num país em que as tradições científicas são ainda muito débeis. Desde já devo salientar aqui que, segundo me consta, o Ministério da Educação Nacional começou, há uns anos, a tomar consciência deste e de outros problemas, para os quais tem vindo a procurar soluções: simplesmente, a realidade é sempre a mais complexa do que parece à primeira vista. A confusão que reina no espírito das pessoas acerca deste problema aumenta na medida em que conhecem os casos daqueles professores universitários que podem exercer, e exercem, profissões liberais notoriamente lucrativas. Longe de mim a ideia de criticar esses professores: estou aliás convencido de que, em certos ramos da Medicina, do Direito, da Engenharia, etc., o exercício da profissão liberal é um complemento útil, e até necessário, ao desempenho das respectivas funções docentes.

Mas é preciso pensar no problema fundamental das nossas universidades, que é o professor que vive dilacerado por um terrível dilema: esforçar-se por ser bom professor – e então será, como muito bem dizia o prof. Flávio Resende, **o inimigo nº 1 da família**; ou repudiar esse papel odioso – e então já não poderá ser bom professor. Por "bom professor" (ou "professor ideal", se preferem), entendo aqui todo o professor universitário que se dedique com entusiasmo e plena eficiência ao ensino e à investigação, e que, além disso, consiga fazer escola, orientando, para os mesmos fins, alguns alunos finalistas e assistentes. Uma solução de compromisso entre os dois extremos – ser bom professor, ser bom chefe de família – é hoje muito difícil e, em qualquer hipótese, exige um enorme esforço físico e psíquico, que conduz facilmente a estados de esgotamento, à morte prematura e até ao

suicídio (desgraçadamente parece que não faltam exemplos dos três casos no nosso País!). Há que ter em conta vários aspectos da questão, geralmente desconhecidos da grande maioria das pessoas. Por exemplo, o professor que tenha tomado contacto com meios científicos estrangeiros de elevado nível e adquirido cotação positiva nesses meios (condição essencial a exigir, pelo menos de futuro, a todo o professor universitário) sofre cruelmente – como cientista e como representante do seu País – quando se vê rapidamente ultrapassado em domínios onde a sua contribuição poderia ter sido, pelo menos, equivalente à de colegas estrangeiros. E esse estado de espírito é agravado com os problemas de consciência que lhe advêm de não poder proporcionar aos seus condiscípulos e assistentes todo o apoio que seria desejável; de não conseguir pôr em dia a sua volumosa correspondência, passando por indelicado; de não lhe ser possível retribuir a colegas estrangeiros as atenções e a generosa hospitalidade que estes lhe concedem nos seus países, etc., etc.

Há uma frase que se profere com frequência, mas com diversas intenções: "**Missão do professor é um sacerdócio.**"

O conceito é exactíssimo, mas as implicações que o não-professor tende às vezes a incluir nesta frase é que são deveras aflitivas. A ideia implícita é em resumo esta: "**O professor tem o dever moral de se sujeitar a uma vida de ascese rigorosa.**" É óbvio que tal ideia só poderia ter alguma coerência, se fosse previamente decretado o celibato obrigatório para todos os professores; mas, posta de lado uma tal solução (parece que na China é encarada a sério a hipótese), só vejo uma medida razoável que possa permitir ao professor o desempenho da sua missão como sacerdócio: libertá-lo por completo de preocupações de ordem material, especialmente no que se refere ao presente e ao futuro da família.

A incompreensão dos leigos relativamente ao problema do professor universitário estriba-se em particular neste facto: para eles, o catedrático (ou lente: etimologicamente "aquele que lê") é ainda aquela figura veneranda que sabe muito e fala como um livro aberto, repetindo, sem nunca se enganar, o que os sábios inventaram em países e tempos remotos. Não é de admirar, portanto, que mesmo pessoas inteligentes e bem intencionadas continuem a sustentar que **para ser professor universitário não é preciso ser investigador**. Eu não digo que num período transitório, não seja necessário (e é) admitir realisticamente a existência de professores que, dadas as condições do meio, não puderam realizar-se como investigadores, mas que conseguem, excepcionalmente, ser bons pedagogos. Porém, de futuro, a posição terá de ser muito diferente, pelo menos no que se refere aos cursos de carácter científico: se não se exigir ao professor, como mínimo, o hábito e o espírito de pesquisa, reveladores de um contacto permanente com o movimento científico internacional – mesmo que os resultados pessoais não sejam brilhantes – então o País será irremediavelmente condenado à situação de menoridade mental, com todas as consequências deploráveis que daí podem deduzir-se a priori.

Um dos argumentos que são invocados com mais frequência contra o princípio de que os professores devem ser investigadores é o do que a grande maioria dos alunos não irão

ser investigadores. Certamente que não! Mas é preciso não esquecer em que época vivemos: a evolução rapidíssima da técnica e da ciência exige que todos adquiram um certo espírito de pesquisa, ou seja: maleabilidade intelectual, senso crítico, imaginação criadora, espírito de iniciativa, capacidade de adaptação. E quem poderá, em última análise, transmitir esse espírito de pesquisa aos jovens portugueses, se nem sequer os professores universitários forem providos de tal espírito?

Aliás, o princípio vem já de um passado longínquo: da Grécia antiga, onde se diz que começa a Civilização Ocidental. É de lá, com efeito, que irradia a mensagem: num país que se quer civilizado, tem de haver um número suficiente de pessoas que disponham de tempo e tranquilidade de espírito, para pensar, investigar e dirigir a educação da juventude. Dir-se-ia que a mensagem foi entre nós esquecida, como que submersa em materialismo espesso. E, contudo, há sintomas de que está a ser novamente compreendida nos dois países que mais se aproximam de nós do ponto de vista da cultura: o Brasil e a Espanha. Em ambos foi adoptado há anos, para este problema do professor universitário, a solução que parece mais adequada às realidades desses países, e que também e que também já tem vindo a ser há bem 12 anos preconizada entre nós:

A instituição do regime de trabalho em tempo integral para todos os professores que o desejem seguir, com todas as responsabilidades inerentes a esse regime, o qual, em compensação, lhes garante o tempo e a tranquilidade de espírito de que necessitam.

Por exemplo: no Estado de S. Paulo (e creio que também noutros estados do Brasil) os professores universitários em regime de tempo integral, para ensino e investigação, ganham 140 por cento mais do que os seus colegas em regime de tempo parcial. Por outro lado, os professores universitários beneficiam ali de importantes regalias sociais, que incluem, além de serviços completos de assistência clínica e hospitalar, pensão para a família em caso de morte. (Apesar disso, ainda é pequena no Brasil a percentagem dos professores que desejam trabalhar em tempo integral...).

Repito: o meu propósito aqui é sobretudo equacionar problemas, sem deixar de ter presente a dificuldade da sua resolução. Mas, no momento actual, em que tanto se fala da necessidade do diálogo, e em os professores estão sujeitos a serem contestados, precisamente de deixar bem explícito este ponto: para que o professor possa interessar-se devidamente pelos seus alunos é necessário que se garanta a protecção devida à família do professor.

SISTEMA DE RECRUTAMENTO, AUTONOMIA E DINÂMICA UNIVERSITÁRIA. Todos os colegas com quem há anos venho a trocar impressões sobre o assunto são unânimes em criticar desfavoravelmente o nosso sistema de doutoramentos e de concursos, apodando-o de "obsoleto" e de "bárbaro", e lamentando o enorme desperdício de tempo e energia que tais provas impõem, não só ao candidato, mas também aos membros do júri. E todavia o sistema persiste. Porquê? Por uma espécie de lei da inércia? Porque a Universidade não pode dispor do seu próprio destino? Talvez por ambas as razões e por outras ainda...

Vou recorrer a uma comparação de carácter informal, apenas para dar uma ideia do sistema ainda hoje em vigor: imagine-se um clube de futebol que, precisando de um bom jogador, decide abrir concurso por provas públicas; suponha-se que se apresentam vários candidatos e que são todos submetidos a uma série de provas extenuantes, sobre as mais diversas modalidades desportivas; é claro que, escolhendo o vencedor, o clube terá o mais versátil e o mais atlético dos candidatos – mas arrisca-se a ficar com o pior jogador de futebol. Eis, mutatis mutandis, o que se passa quanto ao nosso sistema de concursos. Com uma grande diferença: é que o assunto aqui é mais delicado!

Pode dizer-se que isto é apenas uma caricatura. Devo, no entanto, acrescentar que, por exemplo, nos Estados Unidos, se adopta nas universidades um sistema de recrutamento muito semelhante ao que é usado nos clubes desportivos: o corpo directivo de cada departamento sabe quais são os melhores elementos nas diversas universidades e faz a escolha directamente a partir dessa base. E sabe quais são os melhores elementos porque: 1º, todos os docentes universitários publicam regularmente artigos de investigação e, por vezes, outras obras; 2º, em cada departamento realizam-se, semanalmente, colóquios e sessões de seminários, em que um docente ou aluno graduado expõe resultados de um trabalho seu ou de outro investigador, resultados esses que são discutidos entre os participantes; muitas vezes o expositor vem de outra universidade (há sempre uma circulação muito intensa entre as universidades americanas) ou é um professor visitante, vindo do estrangeiro a convite da Universidade; 3º, as qualidades didácticas dos docentes patenteiam-se de modo natural e descontraído nos colóquios e seminários, e são, por outro lado, testemunhadas pelos seus próprios alunos. A analogia que estabeleci com os clubes desportivos vai ainda mais longe: os vencimentos oferecidos variam com o nível do docente convidado, que recebe por vezes propostas de várias Universidades ao mesmo tempo, e que, graças à competição assim criada, chega a atingir vencimentos elevadíssimos, que seria deselegante indicar aqui.

Este sistema do quem-dá-mais, aplicado a professores universitários, poderá chocar a nossa sensibilidade de lusíadas. Mas a verdade é que explica, em parte, a extraordinária vitalidade de certas universidades americanas, o grande número de prémios Nobel que têm sido atribuídos a professores dessas Universidades e ainda o fenómeno da fuga de cérebros, que atormenta hoje grandes países da Europa.

Eu creio que, de futuro, teremos de nos encaminhar para um tipo de recrutamento semelhante ao americano, adaptado às circunstâncias e às possibilidades do nosso País. Entretanto, numa fase de transição, impõe-se com urgência uma primeira remodelação do sistema de recrutamento em vigor.

Mas temos de reconhecer que este é apenas um problema particular, entre vários outros que implicam um problema de fundo – o tão debatido problema da autonomia da Universidade. Inclino-me a crer que a resolução satisfatória deste último traria, por acréscimo, a resolução rápida e correcta dos primeiros.

É óbvio que, quando escrevemos "Universidade" (com maiúscula) nos estamos a referir, não a uma determinada Universidade do País, mas ao sistema das suas universidades, concebido como um todo orgânico. Em tal sistema, cada universidade deveria ter uma certa autonomia e, portanto, uma sua personalidade própria em relação às outras, mas sem ir até ao isolamento das mónadas sem janelas da teoria de Leibniz: pelo contrário, deveria ser dotada de uma abertura de espírito que a manifestasse em contacto vivo e permanente com as restantes universidades portuguesas e ainda, embora em ritmo diferente, com as estrangeiras. E mesmo internamente, entre os diversos departamentos de cada universidade, deveria estabelecer-se um intercâmbio contínuo e fecundo. O contrário será permanecer no imobilismo que tem pesado gravemente sobre a Universidade Portuguesa.

RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO. Seja-me permitido utilizar aqui a distinção, na verdade indispensável, entre "alunos", "estudantes" e "discípulos", que o prof. Marcello Caetano precisou, ainda não há um ano, numa sua breve, mas incisiva análise da "crise educativa gravíssima" que estamos a atravessar. Infelizmente, nas nossas universidades, ao que parece, tende a diminuir o número de estudantes entre os alunos e tende a anular-se o número dos discípulos entre os estudantes. Por culpa de quem: dos alunos? dos professores? dos dirigentes?

Penso que, neste caso como em outros análogos, a cultura não é tanto dos indivíduos como das estruturas que estão desactualizadas. Mas também é dos indivíduos, sobretudo na medida em que os seus interesses pessoais os levam a contribuir para a conservação das estruturas (esquecendo geralmente que eles próprios ou os seus descendentes poderão vir a sofrer graves consequências desse imobilismo).

Neste ponto, devo lembrar novamente a necessidade de cooperação dos alunos. É preciso repetir-lhes que nada se consegue sem trabalho e sem perseverança – quaisquer que sejam as estruturas. E recomendar-lhes, mais uma vez, calma e ponderação, para bem da Universidade e de todos nós portugueses.

Trata-se agora de abordar, com espírito construtivo, este problema:

Como se proceder para se conseguir que aumente o número dos estudantes entre os alunos e o número dos discípulos entre os estudantes?

Há mas de 2000 anos Sócrates mostrou como se podem formar discípulos. Diz-se, e eu aceito, que os Diálogos de Platão fazem parte dos fundamentos da Cultura Ocidental. E, contudo, o ensino em Portugal encontra-se hoje, praticamente, numa fase pré-socrática. Aliás, é preciso notar que também Sócrates já está ultrapassado: nos Diálogos, o mestre aparece a impor discretamente o seu ponto de vista, conduzindo os discípulos onde quer que eles precisamente cheguem... Mas hoje é necessário mais: é necessário que o diálogo assente inteiramente numa base de compreensão mútua. Quer dizer: dantes, o professor falava, para que os alunos se aproximassem dele humildemente e se esforçassem

por compreendê-lo; agora é preciso, além disso, que, reciprocamente, o professor se aproxime dos alunos, com humildade, e se esforce por compreendê-los, isto é, por compreender o ponto de vista de cada um deles e por encorajá-lo a sair do casulo e a encontrar por si novos caminhos; mais ainda: é preciso encorajá-lo a pôr os seus problemas e a encontar o seu próprio caminho. Eu sei que esta ideia de o professor se aproximar dos alunos com humildade poderá escandalizar muita gente. Com efeito, quando se atribui a actual efervescência da juventude a uma crise da autoridade dos pais, dos educadores, etc., tende-se a confundir a **verdadeira autoridade**(que essa, realmente está em crise) com orgulho, egoísmo e arbitrariedade. Mas, não, a verdadeira autoridade não é incompatível com uma atitude mental e humana de humanidade: eu creio que o exemplo também já vem de longe; as pessoas é que continuam a sofrer de falta de memória.

Mas este problema obriga-me a tratar de outros que lhe estão directamente ligados. Voltarei depois ao assunto.

A UNIVERSIDADE E OS GRAUS ANTERIORES DE ENSINO. Lamento profundamente ter de reconhecer que o ensino em Portugal está ainda, de alto a baixo, dominado pela concepção pedagógica que tem por símbolos a palmatória e as orelhas de burro. Geralmente, num ensino deste tipo, sobretudo nos graus primário e secundário, o aluno fica marcado: geram-se deste modo os complexos e as barreiras psíquicas, que a grande educadora psiquiatra Maria Montessori soube genialmente evidenciar (principalmente no ensino da Matemática!).

Ainda antes de examinar os problemas da Universidade, convém, portanto, lançar a vista sobre o ensino dos graus anteriores. Mas, por caridade, não atirem pedras aos professores: é preciso não esquecer que os professores também são vítimas e muitos deles autênticos mártires (o que, evidentemente, não os iliba por completo de responsabilidades). A culpa, a meu ver, é principalmente de um sistema que tem vindo a agravar-se por todo um conjunto de factores (entre os quais avulta o da explosão escolar) que reduziram o ensino à preparação em massa para exame, e, portanto, à degradação e à mecanização dos processos. Trata-se de um daqueles fenómenos que transcendem muitas vezes a vontade dos homens e a capacidade de previsão dos dirigentes: a única atitude racional a assumir nestes casos é tentar fazer o diagnóstico com toda a objectividade possível, para se pensar depois no modo de atacar a doença. E, neste ponto, será de inteira justiça reconhecer que se deve ao Ministério da Educação Nacional uma série de inovações de longo alcance (criação do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa e do Instituto de Meios Audio-visuais de Ensino, realização de experiências pedagógicas em grande escala, etc.), das quais haverá que tirar construtivamente o melhor partido. Mas as dificuldades são muitas e de várias ordens: não é, pois, de estranhar que subsistam graves problemas de fundo a resolver.

Peço em particular a atenção de todos para a estrutura, ou antes para a falta de estrutura do actual 2º ciclo dos liceus: nada menos do que 9 (nove) disciplinas, todas para exame ao

fim de três anos, em estilo verbalista e mnemónico, sem unidade nem finalidade, atomizadas em noçõezinhas de enciclopédia, que vão desde a reforma de Zoroastro até aos aparelhos digestivos da minhoca e da lombriga! É evidente que ninguém pensou a sério nisto: e porque não houve meia dúzia de pessoas com tempo e tranquilidade de espírito para pensarem nestes problemas, há 20 anos que muitas dezenas de milhar de alunos e respectivas famílias sofrem as desastrosas consequências desse facto! Sim, trata-se de um problema grave e urgente, que requer medidas de emergência: é que, além de ficarem pelo caminho cerca de 80% dos alunos, consta que há numerosos casos de esgotamento! Tenho conhecimento de um caso de suicídio, e quem sabe se não haverá outros. Pergunto: é assim, com uma geração de frustrados e de nevróticos, que se poderá construir o Portugal de amanhã?

O 3º ciclo necessita igualmente de uma análise, embora o caso já não seja tão grave. Mas deixemos isso por agora. O que importa focar, sobretudo, é que estamos em presença de um sistema educacional que não ensina a observar, nem a experimentar, nem a reflectir, nem a raciocinar, nem a escrever, nem a falar: ensina apenas a repetir mecanicamente, a imitar e, por conseguinte, a não ter personalidade. É um sistema . É um sistema que reprime o espírito de autonomia e todas as possíveis qualidades criadoras do aluno, nas idades decisivas em que essas qualidades deveriam ser estimuladas ao máximo: um sistema feito à medida da mediocridade obediente, que acerta o passo enquadrada em legiões de explicadores. É, portanto, um ensino em regime de desdobramento: professor-explicador (e o mais grave é que o professor já conta com o explicador). É, portanto, um ensino que favorece os passivos, os superficiais e os privilegiados economicamente, em prejuízo dos autónomos, dos inteligentes e dos economicamente débeis. Em conclusão: é um ensino capaz de atribuir 20 valores ao Conselheiro Acácio e orelhas de burro a Einstein!

Depois, na Universidade, o drama atinge o ápice, em primeiro lugar os alunos, na sua grande maioria, vêm mal preparados (o que é naturalíssimo, depois do que fica exposto). Em certas cadeiras, a percentagem de reprovações atinge 90%: levantam-se clamores de protesto (o que também é naturalíssimo) as famílias atiram as culpas aos professores universitários, que por sua vez as lançam aos professores liceais, que por sua vez as lançam às famílias – neste círculo vicioso, os degolados são os que menos culpa têm, apesar de algumas terem também. (Acontece geralmente assim em todas as guerras, grandes ou pequenas).

Revertendo e procurando sempre ser objectivo: a culpa não é só das estruturas, e também de todos nós, e principalmente daqueles que só se lembram de Santa Bárbara quando fazem trovões. Terá, pois, cada um de fazer o seu exame de consciência e o seu esforço de auto-superação, de crítica construtiva e de contribuição pessoal para a melhoria do sistema. Pela parte que me toca, peço licença para apresentar novas sugestões, na esperança de que alguma seja aproveitável.

ANO PRÉ-UNIVERSITÁRIO, NOVO SISTEMA DE EXAMES, LICENCIATURAS PEDAGÓGICAS E OUTRAS SUGESTÕES. Para já, tenho a impressão e creio que vários colegas pensam mais ou menos como eu) que haveria vantagem em facultar aos alunos mal preparados – que são quase todos – a frequência de um ano pré-universitário a funcionar na Universidade ou em alguns liceus. Aliás, é importante notar que, na generalidade dos países evoluídos, os alunos entram na Universidade aos 18 ou 19 anos, enquanto em Portugal entram aos 17 e até aos 16 anos. O referido ano pré-universitário teria teria essencialmente carácter de transição, de orientação e de recuperação – à semelhança do que se faz em outros países.

Por outro lado, julgo que se deveria desde já, antes de melhor solução (que não poderá vir tão cedo), modificar o sistema de exames na Universidade, adoptando talvez o sistema anglo-saxónico da divisão do ano lectivo em dois semestres autónomos, com exames no fim de cada semestre, de preferência escritos, e com a suspensão das aulas em períodos de exames (estes períodos teriam, no entanto, de ser muito mais breves do que os actuais entre nós: por isso mesmo os exames deveriam ser de preferência escritos, como se faz nos E.U.A.).

É evidente que tal processo de apuramento não bastaria (voltarei ao assunto). E, em qualquer hipótese, trata-se de medidas de emergência, que não dispensariam o estudo aprofundado da remodulação geral das estruturas. De resto, o que salta à vista nas nossas universidades é precisamente aquela ausência de estrutura pedagógica, a que já aludi a respeito do 2º ciclo liceal. Mais ainda: verifica-se um divórcio quase total entre o ensino secundário e o ensino universitário, mesmo nas escolas em que este deveria, em princípio, habilitar para aquele. Por exemplo, o estágio para o ensino liceal ou técnico é mais uma anomalia, entre as muitas que evidenciam a descoordenação, a ausência de estrutura, em todo o nosso sistema de ensino. E, aqui, sejamos objectivos, a responsabilidade cabe essencialmente à Universidade e aos órgãos do Estado que superintendem nos seus assuntos. Pergunto: é ou não a Universidade que deve estar à cabeça de todo o ensino? Suponho que sim e que todos estarão de acordo sobre este ponto. Mas, então, como se compreende que os problemas pedagógicos do ensino secundário e, mesmo, os dos ensinos primário e pré-primário não sejam estudados onde e como deveriam sê-lo, isto é: na Universidade, em estreita colaboração com escolas e liceus? Bem sei que existem as chamadas "cadeiras pedagógicas": mas todos sabemos também que, na maioria dos casos, essas cadeiras, nada têm que ver com os assuntos que os professores irão ensinar – e que são frequentadas de qualquer maneira, como "corvée", à margem do estágio e sem qualquer correlação com este.

Tem sido muito criticada a instituição do bacharelato como suficiente para o ensino secundário. Creio que, na sua maioria, essas críticas se baseiam no desconhecimento dos factos ou numa análise superficial do assunto. Pelo que diz respeito à matemática, devo salientar que o bacharelato é, como bagagem científica, mais do que suficiente para o ensino secundário. Digo mais até: a especialização dos alunos no 2ºs ciclos das actuais licenciaturas, aproximando-os do ensino propriamente universitário, tende a afastá-los dos objectivos e do espírito de ensino secundário. O que penso (e, como eu, outras pessoas que

se têm debruçado sobre este assunto) é que deveria ser instituída nas Universidades, para tipo de bacharelato, uma correspondente licenciatura pedagógica, com a criação de um segundo ciclo (após o bacharelato) em que , além de cadeiras dedicadas à filosofia e aos métodos de ensino dos assuntos da especialidade e de cadeiras de Pedagogia e Psicologia (não bastariam duas?), houvesse ainda cadeiras de didáctica complementar (por exemplo, de Física, Química e Ciências Naturais, para os futuros professores matemática das escolas preparatórias e do ensino secundário) – e, ao mesmo tempo, trabalhos de prática pedagógica em escolas ou liceus. Parece-me ainda razoável que, tal como já está previsto para o estágio, os alunos desse ciclo pedagógico fossem subsidiados, afim de se tentar atrair elementos a uma profissão da qual todos tendem a fugir.

A criação de tais licenciaturas pedagógicas não impediria - pelo contrário, pediria – que fosse criada uma licenciatura em ciências pedagógicas, cursada num Instituto de Pedagogia (o sonho do professor Delfim Santos!), onde seriam estudados a fundo, em actividades de investigação, todos os problemas relativos à educação da criança e do teen-ager.

E que fazer quanto aos professores tão vexatoriamente chamados "de serviço eventual" – que constituem afinal a grande maioria dos que, actualmente, garantem o ensino nas escolas secundárias oficiais do País? Forçá-los a fazerem o estágio aos 40 anos, aos 50 ou mais ainda – tantos deles chefes de família ou mais que precisam de educar os seus próprios filhos, muitos deles já fixados há anos em cidades de província? Para quê mais esse enorme sacrifício e mais essa tremenda humilhação? Para melhorar a qualidade do ensino?

Estou convencido de que, por tal caminho, não se consegue nada mais do que aumentar o número dos deprimidos e dos revoltados – e portanto, em última análise, agravar o já tão grave problema do ensino em Portugal. Procuremos pôr em tudo isto um pouco de lógica, de bom senso e de respeito pela pessoa humana! Eu creio que o problema se resolve por via oposta: primeiro que tudo, garantir a esses professores um mínimo de estabilidade, para se poderem dedicar ao ensino com maior interesse e continuidade de acção; por outro lado, ir até junto deles, com humildade de espírito e proporcionar-lhes aquilo de que eles tanto precisam: apoio moral, científico e pedagógico. Como? Eis algumas sugestões:

1º Alargar as inspecções do ensino secundário e do ciclo preparatório, de modo a convertê-las em centros de apoio pedagógico, em que os inspectores desempenhariam algo mais do que serviço de fiscalização: as funções de professores metodólogos.

2º Organizar (felizmente já se começou a fazê-lo) cursos facultativos de actualização (ou reciclagem), em períodos de férias e por TV – mas regularmente, com base na Universidade e destinados a professores de todas as categorias. E talvez, também aulas autênticas que se pudessem transmitir por TV, dirigidas por metodólogos.

3º Conceder aos melhores elementos bolsas de estudo no País ou no estrangeiro, a fim de se valorizarem no seu domínio.

É claro que estas medidas se filiam no princípio geral da Formação Permanente. E quero lembrar que, para a criação de tais estruturas, existe também já um órgão adequado: o já referido Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa – onde aliás, devo acrescentar, têm sido amplamente debatidas, em trabalho de equipa, grande parte das ideias aqui apresentadas. Também julgo que há muito a esperar do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian, sobretudo se este Centro puder de futuro colaborar com o G.E.P.A. E.

O DIÁLOGO NA UNIVERSIDADE E O PROBLEMA DAS INSTALAÇÕES. Voltemos agora ao problema que deixámos em aberto, mas que está inteiramente ligado aos precedentes. Verificámos que, infelizmente, o ensino em Portugal se encontra hoje, a bem dizer numa fase pré-socrática. Pergunta-se: Como tornar possível o ensino por diálogo nas escolas portuguesas e, em especial, nas universidades? Quase poderíamos dizer que todo o problema pedagógico está contido nesta questão. Creio não exagerar dizendo que o diálogo é a própria alma do ensino. O problema é porém muito complexo: implica vários dos que tenho vindo a formular e outros ainda.

Começarei por exprimir uma profunda convicção minha: a causa fundamental da referida ausência de diálogo pedagógico nas escolas é a quase completa ausência de tradições científicas no País, agravada pela ideia (que esse mesmo facto enraizou nos espíritos de que os professores universitários não precisam de ser investigadores. Ultimamente, o fenómeno da explosão escolar veio complicar ainda mais o problema. Tive a sorte de ser iniciado relativamente cedo em hábitos de pesquisa. Talvez por isso mesmo, sempre tive aversão a dar aulas em estilo puramente expositivo, sem estabelecer algum diálogo com os alunos (mesmo em cursos numerosos). A princípio, os alunos reagem mal: mostram-se tímidos, desconfiados e alguns, talvez, desagradavelmente surpreendidos com a atitude do professor (dir-se-ia que não lhes agrada esse género de participação!). Não quero afirmar que lhes seja inteiramente estranho o método; mas vê-se que estão marcados por todo um passado de mecanização, de passividade, de mentalização exclusiva para a nota e para o exame: esquivam-se, metem-se na concha, têm medo de revelar as suas próprias deficiências: sofrem portanto de um complexo de medo – medo principalmente de fazerem má figura perante o professor e na frente dos colegas (efeitos da "pedagogia das orelhas"). Depois, lá vou seguindo, a pouco e pouco, inspirar-lhes alguma confiança quanto aos meus propósitos – e então aparece geralmente aquilo que eles se esforçavam por ocultar: as lacunas, muitas vezes graves, que só pelo diálogo podem ser detectadas e devidamente corrigidas. (Porque é hoje tão grande a procura de explicadores às vezes desde a primeira classe do ensino primário até ao último ano da Universidade? Como se admite que a educação dos filhos, com semelhante nível, se torne um tão pesado encargo, um verdadeiro flagelo que cai sobre as famílias? Não acabaria afinal por sair muito mais económico para todos, e também para o Estado, conceder um tratamento de excepção para os professores?)

Evidentemente, o diálogo que se pode ter com os alunos, em aulas teóricas ou práticas, pouco ou quase nada representa – e é por isso que os exames se tornam um mal necessário,

com todos os tão conhecidos inconvenientes. Aliás, se formos analisar a questão a fundo, começamos a ver surgirem novamente à superfície , um a um, todos os problemas que foram já postos atrás! E mais ainda este, que guardei para o fim: para que o diálogo se possa desenvolver, é necessário, primeiro que tudo, que exista o lugar onde. Surge deste modo, inevitavelmente, o problema fundamental das instalações.

Procure-se por exemplo ver o que se passa na Secção de Matemática da F.C.L. em horas de ponta (se for possível entrar lá, rompendo através da massa compacta dos alunos!). Nenhum professor dispõe ali de gabinete individual: existem apenas dois modestos gabinetes, para uso comum de mais de 20 docentes (professores e assistentes). Depois, é muitas vezes um problema arranjar sala de aula, e mesmo aquela que se consegue obter nem sempre satisfaz, ou porque os alunos fazem barulho excessivo nos corredores ou porque a sala não está bem equipada ou ainda por outras razões.

Vejamos agora o que se verifica, por exemplo, numa das 6 grandes universidades que servem Washington (devo no entanto confessar que ainda não vi na Europa nenhuma que se aproxime desta quanto a infra-estrutura). Encontram-se ali distribuídos por uma enorme área, os imponentes edifícios dos diversos departamentos – por exemplo dos departamentos de Matemática, Química, Física, e Astronomia, etc. – todos eles dotados do melhor e mais moderno equipamento para o ensino a que se destinam. Em cada departamento, todos os professores, incluindo os **visiting professors**, dispõem de gabinetes individuais confortáveis, bem equipados, onde se pode e onde apetece trabalhar (um só inconveniente: os alunos estão habituados a virem bater à porta, a pedir esclarecimentos, sempre que lhes apetece...); há depois bons gabinetes para duas pessoas e outros para quatro ou cinco (estes últimos para graduate students). Encontram-se ainda no campus esplêndidos edifícios que servem de residência para estudantes, um teatro, um clube de professores, campos de jogos, refeitórios, etc., etc. Os professores dos diversos departamentos (de ciências, de letras, de engenharia, etc.) encontram-se com frequência e trocam experiências entre si, outras vezes com os alunos, à hora do almoço ou em seminários, colóquios, concertos, parties, pic-nics, etc.; o próprio campus, com os seus imensos relvados e as suas árvores magníficas, algumas das quais se cobrem de flores na Primavera, é um lugar encantador, que, pelo bom tempo, convida a dialogar ao ar livre - como na Grécia antiga...

Basta agora de sonhar. É evidente que não podemos pedir a Lua, dada a modéstia dos nossos recursos: trata-se apenas de indicar um modelo, do qual só pouco a pouco nos poderemos aproximar. Primeiro que tudo, haverá que ser realista e atender aos problemas de maior urgência. Após o que fica exposto, pode fazer-se uma ideia do alívio e do júbilo, com que o corpo docente da Faculdade de Ciências de Lisboa tomou conhecimento do interesse que este problema das instalações mereceu ao actual Conselho de ministros, na sua primeira reunião. Anima-nos ao mesmo tempo a esperança de que as novas instalações venham a ser construídas no recinto da Cidade Universitária. Aliás, o conceito foi já reformulado com a necessária clareza, no momento oportuno: a Universidade é um corpo orgânico, uma corporação viva e autónoma, constituída por professores e alunos. Não deverá pois ser feita de compartimentos estanques: não teria então estrutura; não chegaria a ser Universidade.

É pois pela infra-estrutura que se começa a concretizar o conceito e a realizar o sonho. O sonho da Universidade Nova, que todos nós, professores e alunos, há muito idealizamos.