

A otimização da organização pedagógica

O CONTRATO PEDAGÓGICO

O trabalho escolar aparece como indefinido para o estudante; já não existe contrato mínimo, nem regras do jogo.
Pesquisa de **Philippe Labro**

Uma organização sadia dos estudos universitários supõe, entre professores e alunos, uma espécie de contrato através do qual ambos assumem, livre porém plenamente, suas responsabilidades respectivas.

Um professor autêntico deve sentir-se diretamente responsável por sua contribuição ao progresso dos estudantes, seja qual for a "qualidade" desses últimos. Ao explicar alguma coisa, deve assegurar-se de que os estudantes entenderam bem. Caso contrário, deve admitir com toda humildade que não explicou bem, que não levou em conta as lacunas ou a falta de vivacidade de espírito dos estudantes, e esforçar-se por se fazer compreender melhor. Em particular, não deveria despreocupar-se facilmente com uma grande taxa de reprovação dos candidatos aos diferentes exames. Deveria, isto sim, ocupar-se ativamente da orientação e reorientação dos estudantes.

Infelizmente, vários professores universitários demonstram neste assunto uma irresponsabilidade inadmissível. Um professor, mais preocupado com suas pesquisas que com o progresso dos seus alunos, não se importa em dar uma nota de 1/20 a 90% dos estudantes

que passaram um ano sob a sua direção. Justifica-se invocando a ausência de seleção no ingresso à universidade e a nulidade dos estudantes insuficientemente "motivados". Não se pergunta, porém, se seus assistentes utilizaram métodos suficientemente ativos, se os exercícios foram bem elaborados, se o curso foi totalmente claro, e sobretudo se foi feito o possível para recuperar os estudantes fracos.

Pelo seu lado, muitos estudantes fogem do esforço exigido pela leitura de manuais ou pelos exercícios, copiam suas lições, "colam" dos colegas mais bem preparados, "matam aula" (sem estar obrigados a trabalhar para ganhar a vida), chegam tarde, saem antes do final da aula, com uma inconsciência e falta de seriedade indignas de futuros quadros superiores.

A proposta de um *contrato pedagógico* poderia assumir a forma de uma declaração do professor responsável pela organização dos estudos, mais ou menos nos seguintes termos: "Meus colaboradores e eu queremos oferecer a vocês uma série de cursos, muitas leituras, muitos exercícios e numerosas formas de avaliação, a um ritmo adaptado às possibilidades dos estudantes médios. Esse ritmo deixará tempo livre para atividades extra-escolares ou para se avançar além do programa. Se vocês encararem o jogo com lealdade, se forem ativos nos trabalhos dirigidos, se comparecerem com regularidade aos testes, se fizerem as lições, prepararem cuidadosamente suas exposições, fizerem um esforço honesto para assimilar o programa sem se preocuparem apenas com a aprovação nos exames, por todo esse esforço, vocês não correrão o risco de fracassar nos exames. E, em caso de reprovação no exame escrito ou no oral, a atuação durante o ano será levada em consideração".

Esta linguagem é parecida com a de um médico dirigindo-se a um paciente: "Se seguir escrupulosamente o tratamento indicado, prometo-lhe que melhorará". Supõe, naturalmente, que a confiança exigida do estudante será justificada pela qualidade da organização pedagógica, bem como pelo devotamento e competência dos professores. Naturalmente, isto não ocorre mais numa Universidade dominada por pseudo-professores, onde as responsabilidades de cada um não estão delimitadas de forma precisa.

Da parte dos docentes-pesquisadores, as responsabilidades pedagógicas são diluídas pela justaposição das funções; da parte dos estudantes, elas são diluídas por uma falsa concepção da sua "liberdade", que consistiria numa rejeição da disciplina nos estudos.

O ESFORÇO PESSOAL E A EMANCIPAÇÃO

A liberdade, como a coragem, é uma escada que deve ser subida degrau por degrau — é impossível transpô-la num só passo!

Gilbert Cesbron

Naturalmente, o contrato pedagógico não se limitará a exigir simples atos de presença. Para que a personalidade do estudante se desenvolva, no sentido mais amplo, será preciso que ele participe ativamente da sua própria formação. Será preciso tomar cuidado para não reduzir o estudante ao estado de aluno dócil e passivo, ao exigir-lhe uma assiduidade ainda maior e ao aumentar o número de horas obrigatórias de presença nas diversas atividades organizadas. Quanto mais se organizar e "escolarizar" os estudos, maior cuidado deverá tomar para que ao estudante sobre tempo suficiente para o esforço solitário de reflexão, para discussões, diálogos, perguntas e respostas, isto é, para os intercâmbios intelectuais entre professores e estudantes, ou entre os próprios estudantes.

Os diversos elementos dos estudos (cursos, exercícios, testes, etc.) prestam-se a uma certa participação ativa do estudante. A tendência natural de algumas formas de ensino é a de incentivar a passividade dos alunos. O caso típico é o da aula expositiva. Um "ditado" muito monótono, uma exposição demasiadamente rápida... transformam os estudantes em escribas mais ocupados em anotar do que em refletir e compreender. Outro caso típico é o dos "seminários". Muitos orientadores obrigam os estudantes adiantados e os jovens pesquisadores a assistirem às exposições feitas por seus colegas. Um deles estuda uma publicação, resume métodos e resultados, freqüentemente diante de um ou vários pesquisadores experientes. Mas a maioria dos estudantes avançados ou dos pesquisadores jovens que assistem a esses seminários nunca faz perguntas nem participa das discussões. Com freqüência, o debate limita-se a um intercâmbio de opiniões entre o conferencista e alguns especialistas. Os demais não têm qualquer participação ativa. Os espectadores não ousam demonstrar que não estudaram a publicação em questão; não têm coragem de interromper o conferencista para dizer que não entenderam; têm vergonha de mostrar que ignoram alguns resultados que o conferencista considera evidentes ou clássicos. Aliás, são raros os jovens capazes de expor claramente um problema e de esboçar suas linhas essenciais. Nessas condições, não compreender não significa necessariamente ignorância ou falta de inteligência. É verdade que tais reuniões exigem um esforço pessoal considerável da

vítima do dia, mas os demais limitam-se a assistir passivamente a uma aula expositiva ruim.

As provas orais sob forma de diálogo e os exercícios em pequenos grupos prestam-se melhor à participação ativa do estudante. No entanto, o enquadramento deve ser bem individualizado e dirigido ao esforço pessoal. Exercícios aparentemente muito escolares, como problemas, exposições ou dissertações, elaborados de forma adequada, podem contribuir para o desenvolvimento da iniciativa e do espírito de pesquisa dos estudantes. Isto acontece principalmente com exercícios feitos sem colaboração entre estudantes ou com problemas propostos durante as sessões de trabalhos dirigidos, resolvidos segundo o ritmo próprio de cada estudante.

Ensinar os estudantes a organizar, dirigir, exercer responsabilidades é mais fácil quando se trata de atividades esportivas ou artísticas, do que no plano dos estudos propriamente ditos. É por isso que essas atividades devem ser incentivadas, como na Inglaterra, sem chegar porém aos excessos norte-americanos. O sindicalismo também é uma escola de responsabilidade para uma minoria de estudantes que nele militam ativamente, sejam quais forem as reservas que se possa ter com relação a um sindicalismo estudantil fortemente politizado.

Seguindo o mesmo raciocínio, todo estudante avançado ganharia muito se atuasse durante algum tempo como instrutor, monitor ou "animador", participando da formação de estudantes menos avançados. Entretanto, tais atividades devem deixar ao estudante, transformado em professor em tempo parcial, suficiente lazer e liberdade de espírito para a continuação normal dos seus próprios estudos.

Embora quase sempre seja possível tornar mais ativos os métodos de ensino, seria preciso um enquadramento mais rigoroso e portanto mais oneroso. Assim, ante estudantes pouco capacitados ou insuficientemente motivados, cai-se na tentação de sacrificar a "cauda" do grupo. Os métodos ativos são relativamente lentos, surgindo daí a necessidade de se chegar a um compromisso entre o apelo à participação ativa do estudante e a duração econômica e socialmente aceitável dos estudos.

De qualquer maneira, o desejo de emancipar o estudante e de diminuir sua dependência em relação ao professor não deve conduzir ao abandono puro e simples de toda orientação pedagógica. Os professores não devem abdicar do seu papel de guia sob o pretexto hipócrita de incentivar a iniciação ao esforço pessoal. Essa iniciação não deve servir de alibi aos pseudo-professores mais interessados na pesquisa que na formação dos jovens. Isto é particularmente grave no caso de estudantes principiantes, embora também o seja ao nível do 3º ciclo e além. Muitos professores consideram suficiente

indicar ao estudante o tema de uma tese ou de um "diploma" e deixá-lo se desincumbir sozinho, sob o pretexto de que exercerá melhor a sua iniciativa tendo de enfrentar sozinho todas as dificuldades.

É verdade que o futuro pesquisador, mais que qualquer outro estudante, deveria habituar-se a não conduzir seus estudos com a única perspectiva de satisfazer seus professores e ser aprovado no exame. Mas isto significa que deveria ser seguido o método de Land, exposto por P. Aigrain: dar um tema de pesquisa a um aluno, ou deixá-lo encontrar um, explicar-lhe durante uma semana quais são as contradições que encontrará no âmbito correspondente e dizer-lhe: "Agora encontre". Esse método pedagógico pressupõe que o estudante perceberá que na maioria dos casos não dispõe dos conhecimentos necessários. Constatando essa realidade, teria vontade de aprender. Mas seria possível pensar, com Aigrain, que esse método de formação produziria enormes lacunas, criando um tipo de pesquisador capaz de produzir *um* trabalho de pesquisa e nada mais. Repetimos aqui o que dissemos anteriormente sobre os cursos do tipo "maxiton": não basta excitar o apetite por conhecimento dos estudantes, é preciso dar-lhes uma base sólida. Não é através da substituição da Universidade por 600 salas de cinema (segundo a sugestão de Land), nas quais, noite e dia, seriam apresentados todos os cursos tradicionais, segundo um programa *ad hoc*, que se poderia formar verdadeiramente os estudantes.

Por outro lado, a exaltação do esforço pessoal não deve ser utilizada como meio disfarçado de economizar os custos de um enquadramento suficiente. Este é claramente o caso no 1º ciclo das universidades: geralmente, os alunos são mais fracos do que nas classes preparatórias, mas com o pretexto de iniciá-los no trabalho pessoal, eles são bem menos enquadrados que os estudantes que vêm das classes preparatórias à Escola Politécnica, pela simples razão de que são muito numerosos e que isso custa menos. Apela-se então ao ensino magistral: após terem ficado amontoados durante algumas horas em um anfiteatro gigantesco, os estudantes vão embora. Para dedicar-se ao místico trabalho pessoal? Não! Devido à falta de salas de aula, de laboratórios de trabalhos práticos e de *assistants*, os estudantes não recebem uma formação eficaz.

Na realidade, tal como na educação das crianças, o fim último é a autonomia completa do estudante; essa autonomia, porém, só pode ser obtida através de *uma emancipação progressiva*. Não é bom entregar os iniciantes a uma liberdade prematura, ensiná-los a nadar jogando-os na água, sem vigilância e sem preparação metódica. Uma orientação judiciosa deve ser exercida do princípio ao fim dos estudos universitários, para que esse enquadramento mude de estilo à medida que o estudante progrida em seus estudos. Muito di-

rigido no caso dos iniciantes, pode ser reduzido a uma simples assistência, em caso de dificuldade, ao nível do 3º ciclo.

Assim como corre-se o risco de desencorajar um aprendiz deixando-o tropeçar nos obstáculos a fim de que ele aprenda a voar com as suas próprias asas, também não se deve ajudá-lo em demasia, nem muito cedo, mesmo no caso de um principiante. Deverá ser permitido que ele experimente suas forças, deixando-se a intervenção para o momento em que ele correr o risco de se "afogar" ou de se desencorajar definitivamente. Nos trabalhos dirigidos, os estudantes deverão procurar, por bastante tempo, a solução das diversas partes de um problema, antes de serem recolocados no caminho certo (quando dele se desviam) ou antes de serem novamente incentivados (quando desanimam). Um bom guia-formador só deve intervir no momento em que as dificuldades começam a bloquear completamente a progressão do aprendiz.

Particularmente ao nível das teses, o desejo de desenvolver no estudante a capacidade de descobrir não deve conduzir a que se o deixe vagar sem rumo nas brumas que constituem, segundo M. Lertort, o clima do país da pesquisa. Ao comprovar a existência de dificuldades, o jovem pesquisador não deve ser obrigado a resolvê-las sozinho. Nada mais desolador que ver aprendizes mal orientados enfrentando problemas superiores às suas forças: "Penando em vão, ou afogados em resultados contraditórios, eles se desanimam e passam a duvidar de si mesmos e da pesquisa" (*ibid*).

No 1º e no 2º ciclos, é conveniente confiar cada estudante, como na Grã-Bretanha, a um "diretor de estudos" (*tutor*), que não participa necessariamente da instrução do estudante em questão, mas que o acompanha, orienta, dirige e lhe indica o caminho, tentando levar em conta suas preferências, aptidões e ambições.

Não podemos encerrar a discussão do problema do esforço pessoal sem analisar brevemente a questão dos "estudos em equipe". Às vezes os estudantes são incitados a uma espécie de auto-ensino através de pequenos grupos, sob o pretexto de introduzir em seus estudos um elemento de trabalho em equipe, e sob a inspiração da idéia de que "no fundo, o saber seria apenas a invenção livre e efêmera de um grupo, na polêmica ou no diálogo" (Jacques Merleau-Ponty). De acordo com os defensores dessa idéia, o *grupo de trabalho universitário* (GTU) visaria estruturar a coletividade estudantil e terminar com o isolamento do estudante, combatendo ao mesmo tempo o seu individualismo.

Certamente, todas as tentativas de acabar com o individualismo e a solidão moral do estudante são válidas; mas é preciso estabelecer com precisão os limites pedagógicos dos GTU e dizer claramente que eles perderiam toda significação e utilidade se não repre-

sentassem outra coisa que "clubes universitários", capazes de dar aos estudantes a oportunidade de se conhecerem e de se ajudarem ocasionalmente uns aos outros. Qualquer tentativa de transformá-los numa instituição que oficialmente fizesse parte da organização dos estudos (e essa pareceria ser a idéia dos seus promotores) seria nefasta.

No tocante aos limites pedagógicos, seria positivo que os estudantes assim agrupados se dedicassem à "pesquisa de amadores" (de amadores sérios) ou se interrogassem mutuamente sobre o curso. Inversamente, seria lamentável que as reuniões servissem para resolver "em equipe" problemas concebidos para aguçar a sagacidade pessoal. Para desempenhar mais tarde um papel ativo nas equipes reais da profissão, esses grupos deveriam possuir uma certa capacidade que apenas pode ser adquirida mediante um esforço estritamente individual. J. Brun exprime muito bem a sua opinião sobre os estudos em equipe: "Uma velha idéia, apreciada pelos sociólogos, segundo a qual o coletivo é a fonte de todas as coisas, combinada com o desenvolvimento da pesquisa em equipe nos laboratórios, levou algumas pessoas a pensarem que o professor tornou-se inútil e que o grupo de trabalho poderia proporcionar tudo aquilo de que os estudantes precisassem, sem que fosse necessária uma orientação de alguém mais competente. Esse novo tipo de fetichismo não quer aceitar que a ignorância não se transforma em saber a partir do momento em que se torna coletiva; no entanto, muitos aprovam o fato de colocar o professor entre parênteses, 'provando-lhe' que seu ensino não é indispensável".

Roger Ikor e M. Merleau-Ponty denunciaram com bastante ironia o princípio da eficácia da ignorância coletiva (*pooled ignorance*, como dizem os ingleses): "O professor do futuro? Ele não terá diplomas, nem peles de asno. Mas o que é que eu estou dizendo? Ele também não terá o saber". Como um novo Sócrates, o professor será um simples condutor do jogo, um "grande companheiro" que extrairá "da palavra enfim liberada dos estudantes, segundo os caprichos da sua fantasia e das fantasias deles", a matemática mais transcendental, a física nuclear ou a biologia molecular.

Em *Esprit*, concluímos que a campanha em favor dos GTU era prematura e perigosa. Se apresentássemos os GTU como uma ocupação inteligente do lazer dos estudantes, se os transformássemos em uma nova instituição universitária, o poder público teria o argumento ideal para não criar novos postos de *assistants* e de *maîtres-assistants*, alegando que os GTU bastariam para o enquadramento do estudante. Abandonados a si mesmos, os estudantes nunca progrediriam tanto quanto sob a direção de professores qualificados.

Poderíamos acrescentar que freqüentemente o estudo em grupo não é feito com seriedade e tende a perder-se nos meandros da

contestação. Tende a “realçar” o mais dotado e o mais instruído, incitando os demais à passividade. Como diz W. H. Whyte Jr., o importante numa coletividade de estudo não é a relação entre alunos, mas sim a relação entre alunos e professores. Além do mais, o trabalho coletivo é impossível no caso de exercícios que implicam uma iniciativa estritamente pessoal.

Tudo isso não exclui que, além de exercícios que incitem o estudante a resolver sozinho um problema, haja outros destinados a ensiná-lo a trabalhar em equipe: pesquisas, estudos de casos ou atualizações bibliográficas. Nas disciplinas verticais, porém, esses exercícios só podem ser concebidos ao nível do 3º ciclo e não precisam de um agrupamento prévio dos estudantes em GTU.

Essa breve consideração sobre a importância do esforço pessoal do estudante, emancipando-se progressivamente sob a orientação firme e flexível, vigilante e esclarecedora dos professores, nos permitirá discernir melhor as qualidades e os defeitos inerentes aos diversos elementos tradicionais da organização dos estudos e, mais particularmente, a esses agentes de informação didática que são os cursos, os manuais e as apostilas. Veremos também como é possível otimizar os métodos de instrução.

Mas antes de abordar esses problemas, retornaremos brevemente aos programas, ao planejamento e à disciplina nos estudos.

O PROGRAMA E O PLANEJAMENTO

Toda organização eficaz dos estudos supõe a elaboração e a aplicação de um plano de formação definido por um *programa*.

Os programas são indispensáveis para se considerar as combinações de conhecimentos exigidas pelo exercício de uma profissão determinada, de médico ou de professor secundarista, por exemplo. Mas também são indispensáveis para definir os conhecimentos gerais sem os quais não é possível abordar qualquer especialização de alto nível.

A principal preocupação dos responsáveis pela elaboração dos programas, portanto, deverá ser a de levar em consideração o caráter estruturado de certas disciplinas e particularmente o dos conhecimentos científicos, cuja assimilação sempre supõe grande número de conhecimentos prévios. O objetivo dos programas será guiar o estudante através do campo dos conhecimentos, como um guia de montanha conduz um alpinista, evitando essas rachaduras quase intransponíveis que são as lacunas muito comuns nos autodidatas.

O *planejamento dos estudos* corresponde a uma preocupação diversa, qual seja a de *distribuir* racionalmente no tempo a aquisi-

ção dos conhecimentos definidos por um certo programa. Visa *adaptar o ritmo do ensino à velocidade de assimilação* de um estudante médio, membro de um grupo suficientemente homogêneo pelas aptidões e pelo nível de conhecimentos. Uma válvula de segurança, que deveria ser substituída a curto prazo por outros mecanismos, é oferecida pelos “exames de outubro” e pelo direito à repetição de uma matéria na qual o estudante não foi aprovado.

Freqüentemente os clamores contra programas muito sobrecarregados e contra um ritmo muito rápido são apenas um pretexto para contestar a organização dos estudos. Mas os erros de planejamento podem ser reais e causar grandes problemas quando a disciplina dos estudos é mais restrita.

Ao nível do 1º ciclo¹, um planejamento demasiadamente progressivo, exclusivamente dedicado à instrução de base e sem o número suficiente de conhecimentos capazes de suscitar a curiosidade do estudante, corre o risco de não facilitar suficientemente as motivações. Este é o erro pedagógico clássico de alguns professores de piano, que insistem demais nas escalas e nos “exercícios”, sem dar aos alunos a oportunidade de tocar um pouco de verdadeira música.

A um nível mais elevado (2º ou 3º ciclo), um planejamento muito compacto², muito preciso, muito detalhado, combinado com um enquadramento muito protetor, poderia não ser conveniente para um aluno mais talentoso, situado acima do nível médio dos colegas. Essa super-organização pode atrofiar o espírito de iniciativa do estudante e privá-lo da oportunidade de aprender a lutar contra as dificuldades e a superar o desânimo. Os alunos muito talentosos devem ser incitados a satisfazer sua curiosidade através da possibilidade de ultrapassar os limites do programa.

No entanto, é perigoso que *todos* os estudantes, indistintamente, sigam esse caminho da dispersão. Os estudantes médios podem negligenciar os conhecimentos de base em busca de novidades mais agradáveis. Somente estudantes muito fortes, e a partir de um certo nível, podem suportar o peso de uma liberdade total, assumindo plena responsabilidade pelo seu trabalho. Mesmo nesse caso, devem dispor de documentos especialmente preparados em função deste esforço solitário.

1. Nesse nível seria conveniente introduzir seções de *força* diferente. Ao lado das seções fortes, reservadas aos melhores estudantes, recomenda-se a criação de seções com *ritmo mais lento*, segundo B. Cagnac, visando fazer com que a grande massa dos estudantes assimile um “mínimo vital”.

2. Se algumas atividades marginais mais úteis, tais como o estudo das línguas vivas pelos cientistas, são vítimas de um planejamento excessivo, devem ser incorporadas à organização oficial dos estudos.

Quando os estudos universitários eram feitos "por certificados", os próprios estudantes podiam em certa medida determinar seu planejamento, escapando de um ritmo de estudos inadaptado às suas possibilidades intelectuais. O ritmo das lições, bem como o dos trabalhos dirigidos e práticos, lhes era imposto, mas do ponto de vista da velocidade de assimilação seus estudos podiam ser realizados em um número confortável de anos. Muitos alunos aproveitavam essa possibilidade. Segundo uma pesquisa de M. Zamansky, 13,5% dos estudantes inscritos na Faculdade de Ciências de Paris cursavam, em 1966, seu quinto ano de segundo ciclo, que teoricamente tinha a duração de três anos. Era difícil distinguir entre eles os que tinham atrasado os estudos devido à atividade profissional e os inaptos aos estudos "verdadeiramente superiores", fosse qual fosse a origem dessa inaptidão (ausência de disposições naturais, lacunas originadas no ensino secundário, etc.), e isso sem falar dos que se inscreviam unicamente para se beneficiar do restaurante universitário.

A organização dos estudos "por anos", como se faz em Medicina e nas Faculdades de Direito, foi ampliada por uma reforma dos estudos científicos e literários no conjunto da Universidade francesa. Se o direito de repetição é extremamente limitado e os programas continuam sendo muito extensos, essa organização não deixará aos estudantes nenhum tempo livre para refletir, cultivar-se ou ganhar a vida. A totalidade do tempo disponível corre o risco de ser utilizada para a preparação dos exames.

Mas vamos nos explicar melhor. Não preconizamos de forma alguma a volta a um *Maîtrise* quase totalmente livre, baseado em créditos. Isso permitiria que alguns estudantes obtivessem o seu diploma por terem escolhido créditos famosos pela facilidade do exame correspondente (pouca densidade do programa ou indulgência dos examinadores), sem levar em conta a coerência dos conhecimentos. Aquele sistema permitia também "inscrições múltiplas", desastrosas do ponto de vista pedagógico: segundo a estatística já citada de M. Zamansky, em 1966 um estudante inscrevia-se em cerca de 2,4 certificados, apresentando-se, em média, a apenas 0,9 exame!

Parece-nos indispensável que os estudos universitários sejam organizados por anos, mas o número desses anos deve ser ampliado o suficiente para evitar ritmos enlouquecedores. É preciso que exista nessa organização um amplo leque de opções, para que os estudantes não tenham que seguir um programa demasiadamente rígido.

Na verdade, somente um microplanejamento muito pormenorizado oferece aos estudantes médios e iniciantes, sobretudo em ciências ou nas formações práticas, a possibilidade de não se dispersarem, não desanimarem, tornando-se profissionais competentes num espaço de tempo razoável.

Mas uma diminuição do ritmo, que oferecesse ao estudante oportunidades de ler, fazer esporte, cultivar-se ou iniciar-se no esforço pessoal através dos métodos ativos (grandes devoradores de tempo), é incompatível com a preocupação quase generalizada de terminar os estudos (ou simplesmente de obter um título ou um diploma) o mais rapidamente possível, e com a rejeição também generalizada de todo prolongamento institucional dos estudos. A espera impaciente de alguns futuros empregadores vai na mesma direção. Existem assim, contra a elaboração de um programa baseado num número de anos maior, objeções de ordem psicológica, econômica e social. Por essa razão a diminuição do ritmo dos estudos sempre é feita mediante uma redução dos programas, e não pela ampliação de sua duração. Ignora-se assim a impossibilidade pedagógica de excluir certos conhecimentos de base e cria-se o mito da possibilidade de substituição de um programa "inutilmente sobrecarregado" por um programa dirigido unicamente à inteligência, confundindo-se a sobrecarga freqüentemente inútil das disciplinas horizontais com a sobrecarga indispensável das disciplinas verticais.

Apenas o desenvolvimento da educação permanente (isto é, da aceitação da idéia de que jamais "terminamos" nossos estudos) permitirá que se rompa com esse círculo vicioso.

O PROBLEMA DA ASSIDUIDADE E DA DISCIPLINA NOS ESTUDOS

É preciso corrigir a regra atual que estipula liberdade total para o estudante.

C. Debbasch

Nenhuma organização pode funcionar sem um mínimo de disciplina, sem obediência a um certo número de regras, sem um mínimo de coações. No caso do ensino, o recurso à disciplina suscita problemas difíceis, pois não se trata apenas de assegurar o bom funcionamento da organização dos estudos, mas também de emancipar os estudantes, e de habituá-los a se desvencilharem das amarras derivadas das coações impostas de fora. Mas, como na iniciação ao trabalho pessoal, é conveniente proceder de forma muito gradativa e não liberá-los bruscamente dessas obrigações.

Geralmente chega-se à universidade numa idade em que o adolescente sente com maior intensidade o desejo de emancipar-se da família e, do mesmo modo, dos professores. Além do mais, os adolescentes têm uma tendência natural à dispersão: tudo os tenta, tu-

do lhes interessa. É preciso, portanto, ajudá-los a manter uma direção coerente, a não perseguir várias lebres ao mesmo tempo. A proibição de prestar um número excessivo de exames por ano é um bom exemplo de uma imposição que os protege contra uma superestimação das suas forças ou contra uma dispersão prejudicial à solidez da sua instrução.

Finalmente, alguns estudantes só começam a sentir interesse pelos estudos no segundo ciclo. Na etapa dos estudos muito gerais do 1º ciclo, as motivações nem sempre são suficientemente fortes, sobretudo devido a uma "destilação fracionada" que, na França, empurra para certas disciplinas horizontais (e, no seio das disciplinas verticais, para as ciências naturais) o estudante que não se sente capaz de enfrentar estudos que exijam conhecimentos sólidos em matemática ou física. Deve-se assim ajudar esses estudantes a não negligenciarem em demasia esses estudos gerais. A presença nas provas orais, a entrega de lições e talvez mesmo a frequência aos cursos devem ser absolutamente obrigatórias, até o nível da tese do 3º ciclo, e os professores têm o dever de fazer com que essa frequência não se transforme em atos de presença passivos, mas seja utilizada para obter do estudante o máximo de participação ativa.

Contra a disciplina nos estudos, argumenta-se com frequência citando todas as debilidades, reais ou imaginárias, da organização pedagógica. É razoável — pergunta-se — obrigar os estudantes a efetuarem trabalhos práticos com aparelhos obsoletos? Pode-se proibir que estudantes sérios trabalhem em casa utilizando documentos escritos em vez de fazerem anotações em um curso mal dado? Não é verdade que às vezes nas aulas práticas ocorre uma absurda "permuta circular" devido à falta de um número suficiente de aparelhos? Como negar que certas provas orais representam uma perda de tempo, quando aqueles que escutam, esperando a sua vez, sabem mais do que o que está no quadro-negro?

Há também as gripes e outras indisposições passageiras. Há turmas cujos horários se chocam. E finalmente existem estudantes obrigados a ganhar a vida e que estão ocupados na hora das aulas.

Todos esses casos particulares devem ser considerados, porém não podem justificar uma anarquia geral nos estudos. Teoricamente, em vez de comparecer a uma sessão de trabalhos dirigidos, um estudante poderia fazer o mesmo exercício em casa. Mas na verdade ele não o fará, e se errar, ninguém assinalará os seus erros. Se "matar" uma aula prática, não poderá fazer em casa a experiência correspondente, por não dispor dos instrumentos necessários, surgindo assim uma lacuna em seus conhecimentos técnicos. Quanto ao problema do "estudante assalariado", deverá ser solucionado através de uma boa ajuda financeira aos estudantes sérios realmente obri-

gados a ganhar a vida, ou através da adaptação dos horários às suas necessidades, e não mediante uma oposição sistemática à disciplina nos estudos (que também serve de alibi para as negligências dos pseudo-docentes no âmbito da organização pedagógica).

A falta de disciplina nos estudos traduz-se atualmente em uma catastrófica falta de assiduidade dos estudantes: alguns assistem aos cursos, outros poucos assistem aos trabalhos práticos, e o comparecimento torna-se totalmente intermitente nas avaliações sem registro, para efeito de promoção. Mas ela também se manifesta através da inexistência de qualquer controle pedagógico sobre o serviço realizado por *assistants* e *maîtres-assistants*. Controlam-se apenas as listas de presenças, e olhe lá!

A assiduidade do estudante nos exercícios e nas avaliações é ainda mais indispensável naqueles que são bem planejados e bem elaborados.

Um excesso de displicência desorganiza todas as ações metódicas. Nenhum ensino bem estruturado, bem concebido, pode superar as lacunas provocadas por uma presença intermitente ou por um esforço intermitente do estudante.

Quanto mais os exercícios forem planejados, quanto mais eles forem progressivos e bem construídos, mais indispensável se torna a assiduidade do estudante. Como diz C. Debbasch: "O objetivo da Universidade não é a manutenção da ordem, mas não há Universidade sem ordem".

Para vencer a inércia e a passividade do estudante, para incentivar o seu esforço e para impedir que perturbe os estudos dos seus colegas devido à defasagem dos seus conhecimentos com relação à turma, devemos nos resignar aos procedimentos autoritários e às sanções, que podem variar da simples advertência à proibição de inscrição nos exames. A necessidade de uma organização salutar dos estudos é totalmente incompatível com um "liberalismo" que toleraria uma participação fantasma do estudante nas diversas atividades indispensáveis à sua formação. É intolerável, por exemplo, que por ocasião da distribuição de documentos apostilados haja um grande número de ausentes sem desculpa válida, obrigando os *assistants* a ficarem constantemente à disposição desses estudantes negligentes.

Certamente, pode-se dispensar um estudante; sobretudo quando mais avançado, da presença em alguns cursos, exercícios ou avaliações, se ele preferir inteirar-se do programa através dos livros ou se algum elemento de organização pedagógica lhe resultar pouco interessante ou incompatível com uma atividade assalariada. Mas *não seria possível tolerar uma assiduidade intermitente* ou uma "evaporação" nos cursos. No entanto, muitos estudantes e até alguns pro-

fessores, felizes com a diminuição do número de seus alunos, consideram esses fenômenos como um direito que exprime o "liberalismo" tradicional do Ensino superior.

O poder de exigir uma assiduidade rigorosa, salvo dispensa explícita, bem como o direito de fiscalizar o que o aluno faz, devem constituir uma das cláusulas fundamentais do "contrato pedagógico". Sem essa cláusula, não poderemos exigir que os professores se responsabilizem pelos seus alunos: Não podemos protestar contra a falta de contato entre professores e estudantes e, ao mesmo tempo, tolerar que os estudantes "matem" as sessões de trabalho previstas para procurarem esse contato.

Por outro lado, os professores que se interessam pelo ensino e zelam pela formação dos estudantes são partidários de uma rigorosa disciplina nos estudos. Os partidários da displicência — não cansaremos nunca de repetir — encontram-se entre os que, em nome do inestimável valor do "liberalismo", pensam sobretudo em seus trabalhos pessoais e não se preocupam com os assustadores resíduos pedagógicos engendrados pela anarquia.

A responsabilidade também exige o poder em outro contexto. O chefe de um interno em medicina, ou o conselheiro pedagógico de um professor estagiário no nível secundário, são responsáveis pela sorte dos doentes ou alunos dos seus discípulos. Esse chefe não pode abandonar o estudante à sua própria sorte, sob o pretexto de que deve aprender a voar com as próprias asas. Não se pode deixar aprendizes de arquiteto construírem casas que desmoronem, nem jovens médicos matarem os pacientes que lhes são confiados.

Vemos portanto que, no nível "elementar", e mesmo no início do 3º ciclo, o ensino deve ser fortemente "escolarizado" com *uma rigorosa disciplina nos estudos, atenuada apenas por circunstâncias justificadas*.

Esse problema fundamental da disciplina nos estudos é sempre confundido com o problema completamente diferente da autonomia espiritual dos universitários ("liberdade acadêmica"). Confunde-se escandalosamente o liberalismo anárquico concebido como um relaxamento da organização interna e a independência da Universidade com relação ao poder público.

Não devemos esquecer que a tradição do liberalismo anárquico desenvolveu-se num contexto muito diferente do de hoje. Em meados do século XIX não se freqüentava a Universidade para aprender uma profissão, mas para adquirir um complemento de cultura que permitiria assumir a direção da empresa, do consultório médico ou do cartório do pai. Era a época do estudante romântico, pouco apressado em passar nos exames e terminar os estudos. Era também a época em que a disciplina no curso secundário e a coação familiar eram

muito mais severas do que atualmente, e na qual uma descompressão na universidade funcionava como uma válvula de segurança bastante útil.

Hoje, todo liberalismo em matéria de disciplina nos estudos resulta em esbanjamento do dinheiro público, numa universidade onde os estudos são praticamente gratuitos, como na França. Como frisa B. Cagnac, existem estudantes que realizam atualmente estudos intermináveis e que obteriam melhores resultados num ensino mais rigorosamente escolarizado. Evidentemente não são os melhores, mas não devem ser negligenciados por isso, pois a sociedade moderna precisa de todos.

Uma universidade que se pretende eficiente deve ser uma universidade bem organizada. Uma organização não pode dispensar a disciplina. (O exemplo de certas grandes escolas francesas ou estrangeiras é a esse respeito conclusivo.) Se os estudantes recebem um subsídio que lhes permite dedicar-se inteiramente aos seus estudos, não há como evitar um controle bastante rigoroso da sua assiduidade, condição necessária para um rendimento suficiente desse investimento.

A "POLARIZAÇÃO" PELO CONTROLE DOS CONHECIMENTOS

Todo controle de conhecimentos, acompanhado ou não de nota ou classificação, conduz necessariamente a um condicionamento do estudante. Sabendo que será interrogado, examinado, julgado, o estudante tende a se adaptar através do estudo apressado, isto é, mediante uma adaptação muito restrita às avaliações e a tudo aquilo que elas têm de limitado e imperfeito.

O estudante interessado apenas na aprovação se informa sobre as manias dos examinadores. Elabora eficientes estatísticas sobre as perguntas que foram ou não feitas aos seus colegas e sobre as que têm mais chance de fazer parte de seu exame. Só revê as matérias no dia do exame, sobretudo quando a avaliação de conhecimentos degenera em apenas verificação de memorização, o que acontece freqüentemente em certas disciplinas horizontais: a verificação da quantidade de conhecimentos é mais fácil que a de sua qualidade. Por isso, o estudante apressado conta com a capacidade de sua memória armazenar um certo número de dados brutos durante um curto período. Mergulha nos textos na véspera de uma prova, às vezes no mesmo dia, esforçando-se para conservar seu conteúdo até a hora da prova ou do exame.

Mas não devemos condenar com tanta rapidez o estudante que simplesmente "decora". Infelizmente, a perspectiva de "testes", exa-

mes ou provas parciais exerce uma verdadeira tirania sobre os estudantes sérios, porém excessivamente conscienciosos, lentos ou ansiosos.

Uma organização demasiadamente severa dos estudos, baseada essencialmente na "avaliação contínua" dos conhecimentos, corre o risco de transformar os estudantes em seres que renunciam a qualquer atividade que não seja a de "driblar" os exames, e de fazê-los esquecer que os conhecimentos representam um "capital-saber" de valor intrínseco, independentemente de qualquer sanção interposta por um exame ou por um diploma.

Quanto mais a organização estiver saturada, quanto mais o programa estiver sobrecarregado, maior será o risco de que tal polarização se agrave: ele é particularmente grande com os horários sobrecarregados das classes preparatórias, mas já começa a se tornar considerável mesmo na Universidade, graças à organização por anos e ao desenvolvimento da "avaliação contínua"³. Após ter feito anotações durante os cursos, após estudar essas anotações ou as apostilas, e sobretudo após a preparação para os exames "parciais", o estudante consciencioso não tem mais forças para realizar atividades culturais ou esportivas, para refletir ou para aprofundar algum ponto que lhe atraia particularmente no programa.

Como os "macetes" desse estudante arrivista representam uma adaptação estrita de um estudante "sabido" (sabido demais, dirão alguns) aos controles, a organização dos mesmos compromete gravemente a responsabilidade daqueles que determinam o espírito, a natureza e as modalidades das provas.

Se as avaliações têm como alvo tão-somente a memorização de trechos do curso ou da apostila (o que é excepcional nas disciplinas verticais), o estudante concentrará todo seu esforço nessa memorização. Se os controles têm como alvo sua virtuosidade em cálculo algébrico ou analítico (concurso de admissão às *grandes écoles*), ele tentará adquirir essa virtuosidade, negligenciando todo o resto. Se as avaliações têm como alvo simples atos de presença, o estudante marcará presença numa atitude de total passividade.

Mas as avaliações baseadas na simples memorização não têm nada de fatal. Exceto a indiferença dos pseudo-docentes em relação aos problemas pedagógicos, nada impede que as provas sejam orientadas para o controle do *working-knowledge* (utilização eficaz dos conhecimentos) e da compreensão.

Em particular, é preciso distinguir melhor as avaliações de "homologação" (os exames de "promoção", o concurso de recrutamen-

to) e as verificações de nível de conhecimentos (exames e concursos de admissão) das *avaliações de aprendizagem*. Ao contrário do que afirmam as idéias tradicionais, as últimas é que são mais importantes, devendo ser organizadas de forma tal que os estudantes não as confundam com as avaliações de homologação e não tentem esconder suas deficiências por medo de uma "nota ruim" ou de alguma sanção, mostrando-se, sem complexos, como eles são, com suas idéias equivocadas e suas lacunas, em vez de tentar blefar com o interrogador. Inversamente, também deve-se evitar que o estudante adote uma atitude passiva e diminua seu esforço contando com a ajuda do examinador. Um professor inteligente e experiente sabe distinguir o estudante que não fez nenhum esforço daquele que se esforçou porém não compreendeu.

De qualquer forma, controles muito freqüentes, a um ritmo muito rápido, introduzem um elemento artificial de urgência, prejudicial a todas as outras atividades do estudante. Antes de um exame "parcial", os estudantes só passam a freqüentar os cursos relacionados com esse exame, deixando os outros de lado. Essa situação pode ser agravada por uma preocupação com a classificação. Sobre tudo quando a classificação gera conseqüências nas carreiras, como em algumas faculdades onde a classificação geral é refeita após cada prova, e onde somente os primeiros colocados têm acesso aos postos mais cobiçados, os cargos supremos na administração pública.

O efeito combinado do desejo de classificação e de um ritmo enlouquecedor foi corretamente descrito na resposta dos alunos de uma grande universidade, em uma pesquisa sobre a organização dos seus estudos: "Transformamo-nos em autômatos porque não temos tempo para refletir. Não é possível interessar-se seriamente por nada. O ritmo das provas das diversas matérias é tal que se não compreendermos um ponto difícil de um curso não teremos mais tempo de retornar a ele. Em 300 alunos, cerca de cinquenta acompanham com facilidade, de cem a cento e vinte acompanham algumas vezes, e os outros já desistiram de entender" (B. Girod de L'Ain).

Embora o acúmulo de avaliações cause muitas vezes a estafa e o abandono de atividades culturais ou esportivas, e inclusive distorções da personalidade, outras vezes pode ser benéfico para os estudantes bem dotados (os 50 alunos que "acompanham bem"), sobretudo se a preparação não se reduzir a um esforço de memorização, mas implicar também um esforço de compreensão. A disposição de aprovação a qualquer custo pode ser inteligente e dar origem a esforços pessoais (isso acontece freqüentemente nas classes preparatórias à Escola Politécnica). Embora possa ser um triunfo da docilidade sobre a curiosidade, também é um triunfo da vontade sobre a preguiça, e, assim, pode desempenhar o papel de uma "educação

3. Entretanto, ela é reclamada insistentemente pelos estudantes como uma garantia contra a alternativa de um exame final único!

da vontade". Ao nível do ensino superior, leva a uma melhor assimilação do significado do programa e a uma memorização mais bem estruturada. Ora, um mínimo de conhecimentos precisos é sempre útil e libera o espírito de diversos condicionamentos.

Mas a análise das responsabilidades, numa organização de estudos fortemente "polarizada" por diversos controles de conhecimentos, seria incompleta se deixasse de discutir o problema mais geral da suposta "secundarização" do Ensino superior.

O PROBLEMA DA "SECUNDARIZAÇÃO"

Fala-se que uma rigorosa organização dos estudos, uma intensificação do sistema de avaliação, um desenvolvimento da integralização e a inevitável rejeição (nas disciplinas verticais) da iniciação à pesquisa ao nível do 3º ciclo representam uma abusiva *secundarização* dos estudos universitários.

Perde-se de vista que essa suposta "secundarização" é indispensável não apenas em razão do caráter estruturado das disciplinas verticais, mas também em razão da degradação do ensino secundário, bem como das dificuldades do ensino de massa e da preocupação em recuperar ao máximo os estudantes médios.

Por outro lado, os clamores contra a "secundarização" estão longe de ser unânimes. Os estudantes de condição social modesta, apressados em conquistar um diploma que lhes garantirá um ganho, exigem uma organização curricular rígida e programas precisos bem delimitados. A luta contra a falta de espírito de curiosidade dos estudantes e contra a sua indiferença pelas grandes questões atuais não deve nos fazer negligenciar esse último tipo de estudantes apressados em entrar no circuito da produção.

Assim, é evidente que a "secundarização", no sentido amplo de uma organização muito rigorosa dos estudos, só pode ser justificada com a condição de ser acompanhada pelos métodos de ensino mais eficazes. E isso faz com que devamos nos debruçar sobre o problema da otimização dos métodos de instrução.

A otimização dos métodos de instrução

AS CONDIÇÕES DE UMA INFORMAÇÃO DIDÁTICA EFICAZ

Para ser eficaz, toda exposição didática, seja sob a forma de uma aula magna ou de um curso impresso, deve satisfazer a algumas condições gerais.

Toda informação, e em particular toda informação científica, exprime-se através de uma certa linguagem "técnica", por meio de símbolos convencionais, utiliza um código, às vezes conhecido unicamente pelos especialistas. Aquele que transmite informações deve pois assegurar-se de que seu auditório ou seus leitores já conhecem os conceitos, a terminologia e os símbolos utilizados. Caso contrário, tem o dever de defini-los o mais claramente possível.

Toda informação didática deve apresentar uma certa homogeneidade de nível e corresponder, na medida do possível, a uma fatia determinada de um certo programa, supondo apenas os conhecimentos preliminares correspondentes ao conjunto das fatias precedentes. Do contrário, certos estudantes considerariam muito elementar essa informação, enquanto para outros ela seria incompreensível.

Saber ensinar é saber levar em consideração o nível dos "alunos". O professor que ministra um curso ou publica um manual (impresso ou mimeografado), deve pois ajustar de algum modo seu discurso aos supostos conhecimentos de seus ouvintes ou de seus leitores potenciais.

Essa precaução deve evidentemente dominar quando se se dirige aos iniciantes. Mas não hesitaríamos em lembrar que aquele que