

Ensino, Investigação e Profissionalização

A. Teixeira Fernandes

Na breve intervenção que vou fazer, tentando ir ao encontro do tema proposto, procurarei tecer algumas considerações sobre a relação entre ensino-investigação-profissionalização. São considerações sobre alguns dos seus relacionamentos e ainda nas suas linhas mais gerais, consciente de que a rede mais fina do problema merece um cuidado mais atento.

A confrontação do ensino universitário com os planos curriculares em que se apoia, com a sociedade que mantém expectativas a seu respeito, com o tecido produtivo e as ocupações profissionais, não é certamente dos nossos dias. A escola vem sendo entendida como um serviço à sociedade, concebida como uma das suas funções, particularmente em épocas em que se mantém um acentuado carácter classista. À formação ministrada e supostamente adquirida, corresponde um determinado desempenho na vida social. A tendência é para que cada sociedade tenha o seu próprio sistema escolar. Será, por isso, possível tipificar formas de escola, de harmonia com os correspondentes tipos de sociedade.

O problema, sendo também de ontem, apresenta-se, hoje em dia, bastante mais complexo, porque envolve novas dimensões. Mas não deixa de continuar a ser verdade que a cada sociedade tende a corresponder uma particular modalidade escolar.

1. A escola tornou-se, no decurso do século XIX e inícios do século XX, o meio privilegiado para a formação da cidadania nacional. A despeito do universalismo dos seus princípios, ela afirmava-se na sua dupla valência de escola do povo e de escola da burguesia, em modalidades bem distintas de realização. Uma escola dual estava orientada para a formação elementar da população e para a preparação de elites.

O processo de democratização da sociedade fez passar a escola do elitismo à igualdade de ensejos. Tornando-se democrática, não deixa, contudo, de ser selectiva. A consideração dos problemas sociais que passa a incorporar não a dispensa de ter em conta a natureza dos diplomas e o acesso ao emprego. Porque hierarquiza conhecimentos e classifica alunos, introduz, de forma espontânea, a competição, com claros efeitos elitistas. A massificação torna a escola aparentemente democrática, constituindo-a, todavia, em domínio da vida social onde a desigualdade se torna justa. Uma escola democrática, ao mesmo tempo que aposta e investe na pessoa, apela ao seu valor diferenciado.

A escola é, deste modo, uma instituição que consagra desigualdades, convertendo as desigualdades existentes na realidade em desigualdades de mérito. O mito da escola libertadora pode servir assim para sustentar uma escola conservadora, sendo os “libertados” por ela os que mais tendem a manter-se em tal alienação.

A questão que se levanta é a de saber se está perante um ensino de massas, ou se se promove antes a massificação do ensino de elites. É que ela vê-se na necessidade de conciliar a igualdade dos indivíduos com a diferença dos desempenhos, numa situação em que apenas o trabalho individual pode ser factor de nivelamento e em que a exigência de incorporação de conhecimentos se torna premente e se realiza de modo diversificado. Dois princípios podem estar em conflito: o princípio da igualdade e o princípio do mérito proporcionador de uma competição clara e leal.

2. Poderá perguntar-se, antes de mais, se a escola é hoje uma função da pessoa ou se continua a ser uma função da sociedade. Converter a escola numa função da sociedade poderá ser uma tarefa relativamente fácil numa sociedade estabilizada, como são as sociedades tradicionais, pouco sujeitas a grandes transformações, ou mesmo nas sociedades na primeira fase da industrialização, em que as mudanças são rápidas mas, de

certo modo, bem mensuradas, pelo menos aos olhos actuais. O mesmo não se poderá dizer das sociedades em constante e profunda mudança, como se apresentam as sociedades da segunda modernidade ou modernidade tardia, onde a correspondência necessita de ser permanentemente ajustada. Este fenómeno ocorre, em particular, no mundo contemporâneo, onde tudo se encontra em processo acelerado de mudança, mudança que se reveste frequentemente de um carácter qualitativo, nomeadamente quando a competitividade se torna um objectivo central a alcançar.

3. Na mudança em curso, opera-se um processo multifacetado de diferenciação de sectores e de actividades, que postula competências novas e cada vez mais específicas. A gama das profissões e sobretudo a multiplicidade dos novos desempenhos exigem actores devidamente preparados. A conjugação do avanço científico, das conquistas técnicas e da necessidade de competitividade, transforma o mercado de trabalho num campo cada vez mais especializado, onde as qualidades humanas de relacionamento, o conhecimento das respectivas matérias e o manejaemento técnico devem encontrar uma combinação perfeita. Como observa Ulrich Beck, não basta atender à “flexibilidade” e “formação contínua”, há também que “situar a formação em contextos de competitividade social, capacidade de direcção, habilidade perante conflitos, compreensão cultural, mentalidade de relação e de acesso às inseguranças e paradoxos da segunda modernidade”¹. Se se procuram, cada vez mais, níveis superiores de competência e de capacidade de adaptação, terá de se intensificar o conhecimento, o único capaz de ser posto ao serviço de tal reforço.
4. O conhecimento, como de ninguém é desconhecido, cresce rapidamente, dizem alguns ao ritmo da sua multiplicação de dois em dois anos. Está a operar-se a passagem a uma sociedade da aprendizagem intensiva, onde predominam a produção e o consumo de conhecimento. Avança-se para um mundo de conhecimento alargado. Em virtude disso, não se pode conceber mais o ensino/aprendizagem como algo que, uma vez obtido, serve para toda a vida. A licenciatura não confere um conhecimento nem total nem definitivo. Corresponde a uma mera formação de base. Numa época em que o conhecimento se multiplica constantemente e as exigências profissionais crescem a cada momento, só uma formação contínua, para a qual deve apontar a própria formação da licenciatura, poderá responder aos objectivos que às sociedades e aos indivíduos hoje se põem. A formação académica, quer em virtude das mudanças sociais, quer em resultado do crescimento do saber, não pode ser dada uma vez por todas, exigindo uma aprendizagem permanente. O aluno da licenciatura, durante a sua formação, deverá tomar consciência disso mesmo.
5. Importará saber, então, de que natureza deva ser a formação de base conferida a nível da licenciatura. Esta questão poderá ser acrescida de uma outra complementar, que é a de saber se essa formação deve ser feita tendo em vista um contexto específico como é o de Portugal, ou se têm de se ter em conta um horizonte mais alargado, como seja o da Europa. Como quer que seja, a Europa tem de fazer parte dos temas abordados pela Sociologia.
Se Portugal se encontra em processo de integração europeia – por vezes bem atribulado –, não pode deixar de se considerar um mercado mais alargado de actividades, não se podendo pensar apenas, quando se trata de problemas do ensino universitário, em meras questões internas, próprias de um país que teima em não apanhar o ritmo de desenvolvimento da Europa, na sua corrida para a mesma Europa. Esta variável não poderá naturalmente estar ausente do tratamento dos problemas universitários que requerem solução em Portugal.
6. Se se consideram as políticas educacionais adoptadas em Portugal, nos seus conflitos e nas suas contradições, complexifica-se ainda mais o problema, na medida em que apontam para objectivos que, nem sempre, se apresentam como conciliáveis. Deixando de lado o ensino preparatório e secundário, onde existe, por vezes, a impressão de que o que

¹ Ulrich Beck, *Qué Es la Globalización?*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 191.

importa é construir estatísticas para o exterior, o desafio-dilema com que se confronta a Universidade parece ser o de uma formação sólida para uma sociedade complexa, num espaço reduzido de tempo, como se a preparação para a complexidade se pudesse operar mediante procedimentos de simplificação. A uma crescente complexidade social, será possível responder apenas com o progresso do conhecimento, e este pressupõe um tempo próprio de assimilação e maturação.

7. Outras variáveis podem e devem ser ainda introduzidas e tomadas em consideração: A montante, levanta-se o problema de saber se compete à Universidade promover a profissionalização ou se lhe cabe antes a função de produção e de transmissão do saber; a jorzante, a questão consiste em saber se existem hoje, em relação à grande parte dos saberes, actividades profissionais correspondentes, ou se diversos saberes propiciam ou não desempenhos igualmente competentes na mesma actividade profissional.

É verdade que a Universidade não é só para si, é também para a sociedade. Mas aqui, como em outros domínios, a melhor forma de se ser para outrem começa por se ser melhor para si, quando o ser melhor para si não é um ensimesmamento, mas a competência que está na base de um melhor serviço. Ao menos, concebendo a escola como função dos indivíduos, teríamos pessoas menos frustradas, embora não de todo realizadas.

Por outro lado, desde que as formações académicas passam a servir para tudo, tendem a perder de vista o que as caracteriza como domínio específico do saber. Com isso, nada ganhariam, nem a ciência nem a sociedade. Os saberes acabariam por ser equivalentes. Ora, mais do que equivalentes, parece que devem ser específicos e complementares, e nunca dissociados de uma crescente consciência de cidadania.

8. Mas à Universidade não compete somente a transmissão-aquisição de conhecimentos. Deve promover – e em grau suficiente – a produção de conhecimentos. Segundo Ulrich Beck, “uma das maiores respostas à globalização consiste em construir e reconstruir a sociedade do saber e da cultura; prolongar e não reduzir a formação; desligá-la ou separá-la de postos de trabalho e de ofícios concretos”². Essa produção tem que ser feita, antes de mais, pelos docentes, numa aliança indissociável entre ensino e investigação. Mas deve ser ainda iniciada pelos próprios alunos – num ensino que não é passivo –, que não podem ser preparados apenas para certas tarefas concretas, mas igualmente para a produção do conhecimento e para o seu uso. E não basta que as Universidades tenham um objectivo preciso. É indispensável que os alunos possuam também um objectivo, objectivo que os torna activos no processo de aprendizagem. Quando falta esse objectivo nos discentes, cai-se facilmente na acomodação e na passividade. Tende a ser diferente, por exemplo, a situação do aluno/aluno e do aluno/trabalhador. Uma dupla razão está na base da estreita relação existente entre ensino e investigação: a actividade a desempenhar, uma vez deixada a Universidade, exige doses cada vez maiores de conhecimento; e os próprios alunos também não podem deixar de ter no seu horizonte, como actividade específica futura, a investigação, assim como a actividade de docência universitária, além da investigação que é produzida nos diversos lugares de trabalho, investigação directamente necessária aos respectivos serviços.

9. Conjugando a mudança rápida operada nas sociedades e a sua crescente complexidade e o teor do ensino/aprendizagem a ministrar nas Universidades, poderá concluir-se sobre o que não deve ser o ensino universitário e sobre o que ele deve ser. Uma análise desta natureza tem sempre como pressuposto a concepção que cada um possui do conhecimento científico, da Universidade e da função que a esta possa ser atribuída.

9.1 Em absoluto, o ensino, em qualquer nível, mas sobretudo a nível da Universidade, não pode ser uma mera transmissão de fórmulas e de receitas. Se a aplicação da convenção/processo de Bolonha viesse a ter este efeito, poderia ser grandemente

² Ulrich Beck, *Qué Es la Globalización?*, p. 191.

nefasta para a formação universitária, nomeadamente para as Universidades como até agora têm sido concebidas. Estas não podem apostar e fixar-se na praticidade. A conversão da actividade universitária em mera transmissão de receitas seria um efeito perverso a evitar. O ensino deve ser crítico e formar para uma certa capacidade crítica, capacidade que apela à intuição, que nem a tecnologia mais sofisticada pode substituir. E esta capacidade crítica traduz-se também em capacidade de descodificação da sociedade, do peso do seu passado e das teias do seu presente, em ordem ao seu desenvolvimento e à construção do futuro. Porque aquela capacidade se promove numa cultura de mudança, o sistema de ensino não se poderá reduzir ao ensino do sistema.

- 9.2. A incidência demasiada em aspectos práticos do ensino não deixaria de provocar um outro efeito perverso. Uma sociedade em mudança postula actores de mudança, e estes são munidos de ideias e não de meros instrumentos práticos. A praticidade em si mesma tende à inércia, ao fazer/fazer, e não ao saber/fazer, que implica sempre novas formas de saber e de fazer, em saberes perfeitamente integrados. A aquisição do saber não pode ser feita de forma estática. O conhecimento deve ser dinâmico para que quem o utiliza seja capaz de adaptar e de criar de novo. Das competências centradas na acção, é necessário passar às competências intelectuais, porque o trabalho actual, mais do que actividade material, vai implicando crescentes doses de conhecimento explícito e tácito. Mais do que aprender, é indispensável aprender a aprender. Aqui se confronta a Universidade com um dos seus principais desafios.

A incorporação do património sociológico, em formações disciplinares, deve ser acompanhada de uma preparação cuidada no tratamento de problemas que a sociedade, a cada momento, oferece. O desenvolvimento de competências – na assimilação de conhecimentos e na investigação – tem de conduzir a práticas de saber e de fazer. O pluralismo de perspectivas teóricas associa-se, então, à empiria. Sem problemas sociais, problemas reais, e não meros problemas criados pela cultura mediática, há o perigo do saber teórico estiolar.

A Universidade não se pode constituir, por isso, em torre de marfim, mas também não se deve dissolver nas exigências contrastantes da sociedade. A denúncia que, por vezes, se ouve de que a Universidade não está a corresponder à sociedade em que se situa pode ser também perversa. Depende do que está em causa. Pierre Bourdieu, num dos seus últimos livros, adverte para o facto de que “o universo da ciência está hoje ameaçado por uma temível regressão”. Ela corre, na verdade, o risco de ser posta “ao serviço de fins impostos de fora; a submissão aos interesses económicos e às seduções mediáticas ameaça conjugar as críticas externas com os descréditos internos, de que alguns delírios “pós-modernos” são a última manifestação, para destruir a confiança na ciência e muito especialmente na ciência social”. É forte a pressão da economia, levando à criação de equipas que “trabalham para satisfazer pedidos subordinados aos imperativos do lucro”³. Ao lado das lutas criadas no interior da própria sociologia – e estas são salutares e fecundas quando têm em vista a construção do campo científico e não um qualquer projecto demagógico, ou um lugar mais ao sol ou à boca de cena –, estão as lutas e os impactos vindos do exterior, da economia, lutas e impactos que estão longe de ser condição e estímulo para mais ciência. A Sociologia parece ser ainda confrontada actualmente com o poder político que tende a não ver nela, por influência do neoliberalismo reinante, capacidade para criar riqueza, isto é, lucro. A produção científica tem que estar acima de todas estas conjunturas e oscilações.

Diferente desta questão, é a necessidade de se fazer uma ponte entre os saberes eruditos, elaborados no interior da Universidade, e os saberes que nascem do trabalho no terreno. O diálogo entre estes diversos saberes tem que ser permanente e mutuamente fecundante.

³ Pierre Bourdieu, *Science de la Science et Réflexivité*, Paris, Raisons d’Agir Éditions, 2001, pp. 5 e 6.

É artificial e perfeitamente funesta, de facto, a dicotomia que se possa estabelecer entre trabalho científico elaborado de acordo com metodologias rigorosas e com vista em outros especialistas da mesma área, e trabalho dos que se empenham a comprometem no terreno, levando para fora o seu saber. Por um lado, o conhecimento científico não se produz em qualquer espaço acima do espaço real e do tempo concreto. Por outro, o cientista empenhado não o é verdadeiramente a não ser quando empenha um saber.

Será necessário, além disso, acabar com algumas clivagens que se revelam totalmente destituídas de sentido. Não há ciência progressista *versus* ciência conservadora. Se a oposição tem alguma pertinência, é porque não existe ainda ciência sociológica. Também a sociologia não pode ser convertida em mera literatura, que, na melhor das hipóteses, seria sempre literatura de segunda qualidade.

O perigo, para a sociologia, pode ser duplo: submetendo-se à lógica económica, torna-se meramente instrumental, não produzindo conhecimento, mas respondendo apenas a solicitações concretas, com preocupações imediatistas; cedendo aos delírios do pós-modernismo, na expressão de Pierre Bourdieu, perde o que constitui a ciência como ciência, a racionalidade. Satisfazendo estas duas tendências – na tensão em que se lança –, corre o risco de perder a sua especificidade como ciência.

10. As sociedades complexas apelam a uma constante inovação. E a inovação exige a criatividade. Mais do que fornecer receitas e mais do que incidir em saberes práticos, a Universidade parece ser chamada a desenvolver a criatividade nos seus alunos, no suposto de que esta criatividade existe, desde logo, nos seus docentes. As sociedades actuais, sujeitas a constantes e profundas mudanças, exigem, como já se sublinhou, uma particular capacidade de adaptação. Servem esse objectivo mais as ideias do que os esquemas pragmáticos cristalizados. Enquanto estes se desadequam rapidamente, aquelas são dotadas de uma força transformadora. São as ideias que fazem mover o mundo, pela sua força inventiva e inovadora. Só que o desenvolvimento da criatividade levanta problemas novos.

10.1. A criatividade não se faz a partir do nada. Afirma-se antes através do desenvolvimento de competências específicas que se criam. Ela exige um lastro de conhecimentos, a partir do qual se possa desenvolver e exprimir. Não existe dicotomia ou contradição entre criatividade e saberes consolidados. A criatividade pressupõe a posse de saberes sólidos e bem incorporados. Poderá mesmo dizer-se que a criatividade tenderá a ser tanto maior quanto mais consolidados estão os saberes. Ela depende de níveis superiores de competência.

Se o investimento no saber específico não encontrasse justificação em si mesmo, a justificação ser-lhe-ia dada pela própria mobilidade profissional. Se, actualmente, as pessoas tendem a mudar de emprego vezes sem conta, torna-se impossível prever os trajectos profissionais. Além disso, se se deseja configurar uma profissão, há que construir previamente um saber que a informe e caracterize. A profissionalização faz-se na relação constante entre a Universidade que forma e a sociedade que reconhece o respectivo saber como específico. O problema para a Sociologia está em saber apresentar à sociedade um saber específico que, por esta, possa ser reconhecido como tal, na sua imprescindibilidade para a mesma sociedade.

10.2. Incidindo a Universidade sobre o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos, apoiada em saberes consolidados, não deixa também de se confrontar, ela mesma, com um problema de não fácil resolução.

A formação, nas Universidades de hoje, deve, sem dúvida alguma, orientar-se para a inovação. E quando se fala de formação, podem-se ter em vista os diversos níveis de ensino. Em todos eles, há que vencer a cultura da dependência. O ensino-aprendizagem deve conjugar o adestramento e a criatividade, a assimilação de conhecimentos e a abertura a novos conhecimentos. A cultura da dependência que

parece marcar ainda profundamente a situação portuguesa – expressa igualmente nas diversas modalidades de aprendizagem – deve ser substituída pela cultura da criatividade, capaz de levar as pessoas a assumir o risco, capacidade necessária a todos os títulos, nas modernas sociedades elas mesmas de risco.

É que, se existe uma lógica da prova e da demonstração, ou se se quiser, da produção de conhecimentos, não existe uma lógica da invenção ou da inovação. Ora, sendo na invenção que se manifesta a criatividade, terá de concluir-se que também não existe uma lógica da criatividade.

A criatividade é uma função de um espírito cultivado, flexível e capaz de estabelecer relações entre conhecimentos, entre factos, e entre factos e conhecimentos.

A criatividade está ainda associada a uma sensibilidade que só pode ser desenvolvida por procedimentos culturais que, nem sempre, são acessíveis ou, pelo menos, não são normais, nas Universidades. É necessário que, em sociedades da globalização e do risco, surjam fontes culturais que favoreçam a criatividade, mediante nichos de cultura criativa.

11. Quando se levanta a questão do relacionamento entre sociedades em mudança, complexidade social, saberes consolidados, criatividade e plano curricular que propicie esses objectivos, o problema parece apresentar-se bastante difícil e susceptível de concretizações diversificadas.

Uma questão merece ser sublinhada: na elaboração dos planos curriculares, deve procurar sempre obter-se um saber específico. A redução do tempo da formação académica não pode ser feita à custa da diluição dos saberes específicos, transformando-os num saber geral mais ou menos uniformizado. Poderá haver a necessidade de se distinguir entre sede de formação universitária e sede de preparação imediata para uma dada actividade profissional. Esta dupla formação pode corresponder a lugares e a actores distintos. Também o potencial de trabalho desenvolve muitas competências, quando inserido em actividades concretas de emprego. Quanto à Universidade, parece que há que defender um saber específico, com a sua lógica própria e a sua específica *ratio*, sob pena de se defraudarem os alunos e de não se corresponder às expectativas da sociedade.