

QUALIDADE E DEMOCRACIA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO E FUNDAMENTAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO¹

*Quality and democracy in higher education: report and foundation of a
management experience*

CORREIA, José Alberto²

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre efeitos do desenvolvimento do paradigma da qualidade na configuração dos modos de se pensar a administração e a avaliação no campo educativo. Multiplicam-se os gabinetes de controlo da qualidade e da melhoria contínua, os quais, mais do que promover a qualidade dos processos se ocupam da melhoria dos indicadores burocráticos de "qualidade" que eles próprios construíram com régua e esquadro. Essas reflexões são também a partir da experiência do autor como Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Ensino Superior em Portugal. Junto a isso, discute-se sobre o exercício das funções de direção procurando realçar a possibilidade de desenvolver dinâmicas tendencialmente alternativas às lógicas dominantes.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Administração escolar. Avaliação. Ensino Superior.

ABSTRACT

This work brings a reflection on the effects of the development of the quality paradigm in the configuration of the ways of thinking about administration and evaluation in the educational field. Multiplying quality control and continuous improvement offices, which, rather than promoting process quality, are concerned with improving the "quality" bureaucratic indicators that they themselves have built with ruler and square. These reflections are also from the experience of the author as Director of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto Higher Education in Portugal. Alongside this, we discuss the exercise of the functions of direction seeking to highlight the possibility of developing dynamics tendentially alternative to the dominant logics.

Keywords: Quality of education. School administration. Evaluation. Higher education.

¹ Este texto foi apresentado na Conferência de encerramento de um Seminário realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e organizado pelo Fórum Português de Administração Escolar.

² Doutor em Ciências da Educação pela Université de Bordeaux II, mestre em Ciências da Educação – Université de Bordeaux II e licenciado em Engenharia Electrotécnica – FEUP. Professor catedrático do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: <correia@fpce.up.pt>.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto busca discutir questões do campo da administração, da avaliação escolar. Para tal analisa o efeito de ocultação exercido pelo paradigma da qualidade. Essas discussões se originam no entendimento de que há um intenso processo de despolitização das decisões no campo da educação com particular ênfase no Ensino Superior.

Este processo tem vindo a intensificar-se a um ritmo rápido e tornou-se de tal forma naturalizado que não encontramos referência no campo da investigação e da formação que não esteja associada às palavras qualidade e avaliação.

Os centros de investigação propõem-se desenvolver uma pesquisa de qualidade nos domínios X, Y e Z; as instituições do Ensino Superior, sejam universidades ou politécnicos, propõem-se oferecer formações de qualidade no 1.º, 2.º ou 3.º Ciclos. Concomitantemente, multiplicam-se os gabinetes de controlo da qualidade e da melhoria contínua, os quais, mais do que promover a qualidade dos processos se ocupam da melhoria dos indicadores burocráticos de “qualidade” que eles próprios construíram com régua e esquadro.

Neste contexto, também proliferam os dispositivos e as práticas de avaliação – dos estudantes às instituições – que, por serem frequentemente concebidos e aplicados por pessoas cooptadas do mundo académico, adquirem a aura de uma cientificidade inquestionável.

As práticas de avaliação e de creditação desenvolvem-se a um ritmo tal que lembram as tramas desenvolvidas no filme “O baile dos Bombeiros”, em que estes ateavam incêndios para justificarem a sua própria existência. O presente trabalho faz uma referência, ainda que de forma breve, aos efeitos simbólicos do paradigma da qualidade na gestão universitária, nomeadamente aos seus efeitos ao impor uma ordem cognitiva legítima para se narrar e intervir neste campo. Essa referência também é fundamentada na minha experiência como Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Importa, por outro lado também, destacar transformações das políticas educativas no Ensino Superior que iniciaram o processo de consolidação há sensivelmente dez anos atrás e que, entretanto, se generalizaram e acentuaram nos seus aspetos mais negativos.

2. A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: REGRESSO, CONSOLIDAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA METÁFORA DA FABRICAÇÃO NO TRABALHO COGNITIVO E ORGANIZACIONAL

Nas intervenções a que fiz referência anteriormente, procurei situar o aparecimento da problemática da qualidade num contexto de mudança do sentido e dos modos de executar as políticas educativas. De uma forma genérica, destaca-se o facto de o sentido das políticas educativas se ter deslocado da problemática da justiça social e do combate às desigualdades para se ancorar no referencial do ajustamento e da eficácia e pela preocupação em assegurar a governabilidade interna de cada um dos espaços educativos. Ou seja, as políticas educativas preocupadas com as questões da justiça social diluíram-se perante as que se querem mais ajustadas aos recursos disponíveis.

Este contexto político foi acompanhado por uma intensa produção narrativa de argumentos tendentes a diabolizar a intervenção do Estado no campo educativo e a legitimarem o reconhecimento simbólico do mercado como grande regulador da ação humana, em geral, e da ação educativa em particular.

Paradoxalmente, esta utopia neoliberal saldou-se pela multiplicação das intervenções estatais, já não à entrada, mas à saída do sistema. Foi neste contexto político e cognitivo que as narrativas educativas estruturadas pela noção de qualidade se consolidaram apoiando-se num conjunto de noções particularmente entusiasmantes.

Nos últimos anos temos assistido, igualmente, ao reforço de uma tendência caracterizada por um modo de implementar decisões políticas em educação em que se se faz cada vez menos pela imposição e prescrições normativas e cada vez mais pela imposição de formas legítimas de se pensar a ação educativa.

O trabalho cognitivo desenvolvido no campo deixou, deste modo, de ter por referencial a utopia e a transformação e passou a ser “naturalmente pensado” como uma administração de recursos humanos e materiais, com a sua eventual requalificação, numa lógica em que o projeto se reduz ao plano e a autonomia à responsabilização individual do ator solitário e estrategicamente motivado.

Do ponto de vista simbólico, esta naturalização do *homo economicus* como o único protagonista da ação educativa conduziu à “naturalização” da ideia de que a qualidade só pode ser assegurada através do aprofundamento de lógicas concorrenciais, induzidas pela hierarquização dos seres e dos contextos educativos.

Para além destes efeitos na imposição de uma ordem cognitiva, o paradigma da qualidade teve uma influência significativa na configuração do campo da gestão educativa; em particular, o paradigma da qualidade induz a aceitação do pressuposto de que a especificidade da gestão reside no facto de esta se estruturar, visando o cumprimento de objetivos não produzidos nem negociados através de um trabalho colaborativo, mas impostos do exterior recorrendo a um conjunto mais ou menos extenso indicadores de qualidade.

Por outro lado, o paradigma da qualidade estabelece um modo de descrição organizacional decalcado do modelo da fabricação; este modelo tende a ser partilhado pelos membros da organização e induz a produção de “inconscientes coletivos” em que a pertinência de cada um dos membros depende da sua integração numa racionalidade que lhe é extrínseca e que é simultaneamente funcionalista, objetivista, utilitarista e economicista.

Este pressuposto, de que a organização é um dado e não uma construção social, conduz a que não se reconheça a pertinência do trabalho de produção organizacional realizado pelos seus intervenientes e “naturaliza” concepções da vida organizacional em que as tensões e os conflitos são sempre encarados como “disfuncionamentos”, como ameaças que importa evitar, e não como conjunturas potenciadoras do enriquecimento e da complexificação organizacional.

A ideia de que é possível decompor a vida da e na organização em unidades simples, agregadas em variáveis, cuja manipulação permite prever e melhorar o funcionamento organizacional, constitui, assim, o fundamento da legitimidade científica do domínio da expertise, tendente a conceber as relações entre entes humanos como relações entre coisas.

A ideologia dos “recursos humanos”, fundamentando este trabalho de produção de cognições adequadas às dinâmicas da “coisificação organizacional”, desqualifica qualquer debate sobre os fins da organização; por outro lado, a participação dos membros da organização só é estimulada na procura de soluções, na afirmação incontrolada de que o que importa é encontrar respostas sem que haja lugar a um trabalho de explicitação das perguntas e/ou dos seus fundamentos.

No domínio da gestão educacional, tal como noutros domínios da administração pública, assiste-se, deste modo, à consolidação de uma disposição que insinua que o exercício das funções de gestão, nomeadamente ao nível das funções de direção, não depende das características específicas e intrínsecas do trabalho cognitivo, antes devem exclusivamente reportar-se às regras do mundo da gestão, a regras, portanto, intrínsecas, a um mundo impermeável aos contextos específicos da gestão.

Importava agora, depois de realçar os efeitos cognitivos e organizacionais do paradigma da qualidade, evidenciar, ainda que de uma forma sucinta, os seus efeitos epistemológicos, ou seja, os seus efeitos na estruturação dos discursos com a pretensão à verdade. Desde logo, sublinhe-se que o campo da investigação científica se tem vindo a fechar sobre si próprio e as suas pertinências só se tornam inteligíveis no seu interior.

Além do mais, neste campo têm-se implementado metodologias e técnicas de investigação com o intuito de permitir o acesso rápido a informações, não reconhecendo que os fenómenos educativos se situam sempre numa temporalidade longa.

Em suma, na investigação educativa tem-se vindo a adotar acriticamente formas caricaturadas de pesquisa associadas a perspectivas positivistas, unicamente porque estas facilitam uma produção rápida de textos que se destinam apenas ser publicados, sem terem preocupações de garantir ganhos de lisibilidade e de flexibilidade para a área.

Se este modo de estruturação da investigação não pode ser dissociada do paradigma da qualidade, dever-se-á reconhecer também que a influência deste no campo se exerce também por se ter estabelecido uma relação de analogia entre as práticas de avaliação e as práticas de investigação. Ambas as práticas afirmam o predomínio da epistemologia do olhar e a legitimidade exercida pelo paradigma da medida na construção dos objetos, problemas e argumentos científicos.

E se podemos reconhecer que a avaliação associada ao paradigma da qualidade se apoia, por vezes, em argumentos oriundos da ciência (objetividade, quantificação, exterioridade, medida etc.), ela não constitui, apesar disso, uma ciência, na medida em que se referencia sempre a modelos de descrição da realidade mais ou menos arbitrários.

Como assinalou e bem Guy Berger, em uma conferência realizada na Universidade do Porto, a avaliação tem uma relação semelhante a que o Jack Daniels mantém com os uísques, não é necessariamente um uísque, mas se assemelha muito com ele, dessa forma, a avaliação não é uma ciência, mas se aproxima bastante do modelo de cientificidade tributária do paradigma galilaico, que especificamente nas Ciências da Educação se aproxima dos outros modelos científicos (CORREIA, 2010).

A seguir irei continuar essa discussão fazendo uma relação com minha experiência como Diretor da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.

3. POLÍTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Realcei, desde logo, que as responsabilidades destas transformações não podem ser imputadas exclusivamente a imposições do FMI e à União Europeia, na sequência do chamado programa de ajuda financeira; elas já se vinham, em grande parte, esboçando anteriormente.

Aqui, saliento algumas dimensões que mais diretamente interferem na gestão universitária e na minha experiência enquanto Diretor da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. Organizo a reflexão, centrando-a em quatro domínios: institucional; económico; extensão das dinâmicas de suspeição e sentido do trabalho docente.

O primeiro domínio é de natureza institucional e incide sobre o espaço onde se define a configuração organizacional da Universidade Portuguesa. Neste domínio importa destacar três tendências resultantes da aprovação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior-RJES em 2007 como documento orientador da definição do exercício da autonomia no Ensino Superior.

Na realidade, este documento legal impõe várias limitações ao exercício da autonomia.

Antes de mais, o exercício da democracia deixa de ser o modelo admissível para a eleição do Reitor das Universidades e dos Diretores das Faculdades.

Em segundo lugar, o RJES impõe um modelo único de organização das Faculdades e considera desejável que o Diretor da Faculdade seja simultaneamente Presidente do Conselho Científico e do Conselho Pedagógico. Atenua-se, assim, a influência dos órgãos colegiais de gestão e, por esta via, reduz-se a complexidade organizacional das Universidades e das Faculdades, reforçando-se os modelos de gestão concentrados e apoiados em lideranças fortes em detrimento dos modelos que acentuam fundamentalmente a coordenação entre as decisões dos diferentes órgãos de gestão a quem se reconhece a capacidade de auto-constituição e autodeterminação.

Por último, o RJES prevê que as Universidades Públicas possam adotar o regime fundacional, transformando-se em instituições públicas de Direito Privado, desde que cumpram determinados requisitos institucionais decalcados, em parte, dos modelos adotados pelos grupos empresariais. A possibilidade de adesão a este regime fundacional está, por outro lado, dependente da capacidade das Universidades gerarem um volume de receitas próprio superior às receitas oriundas do financiamento do Estado.

A segunda dimensão é de natureza económica. Traduziu-se numa diminuição sem precedentes do financiamento público do Ensino Superior, numa diminuição dos salários dos trabalhadores universitários e na multiplicação de figuras que não têm uma relação laboral estável, ou mesmo, reconhecida juridicamente como tal.

Esta tendência foi acompanhada pela burocratização das regras de controlo de execução orçamental, induzindo lógicas de suspeição generalizada e procedimentos burocráticos cujo respeito exige gastos em trabalho claramente superiores à redução de despesas que eles eram supostos assegurar. Estas medidas não obedeceram, assim, a qualquer racionalidade económica e fundamentalmente instituíram a suspeita como forma desejável de relação com o Estado.

A terceira dimensão diz respeito ao processo de extensão das dinâmicas de suspeição em domínios em que as Universidades possuíam autonomamente uma autoridade incontestada pela sua vinculação privilegiada à produção e difusão da ciência. Refiro-me, obviamente, à formação e à investigação cujos referenciais de legitimação se transferiram das Universidades para as agências de creditação da formação e de avaliação/financiamento da investigação.

O funcionamento destas agências é assegurado por funcionários zelosos cooptados, em geral, da instituição universitária e que desenvolvem o seu trabalho, recorrendo a um conjunto de instrumentos com formulários infundáveis e as “temidas” visitas de avaliação às Universidade, que se destacam pelo seu valor simbólico. Neste domínio, a dissociação que se estabeleceu entre os espaços onde se produz a investigação e os espaços onde se definem as políticas de investigação tem importantes implicações políticas e epistemológicas, que devem ser discutidas em outro momento.

O quarto e último aspeto que gostaria de referir, diz respeito à diluição do sentido do trabalho docente e às tendências para que a ação profissional dos docentes se desagregue num conjunto de tarefas desarticuladas entre si.

A necessidade que tem hoje a Universidade Portuguesa de aumentar as suas receitas próprias para assegurar as suas despesas de manutenção e, se possível, a preservação dos postos de trabalho, induziu a que os docentes universitários tivessem de dedicar uma parte importante do seu tempo na procura de fontes de financiamento destinadas à investigação ou em contratos de prestação de serviços à comunidade. Para além de tenderem a constituir-se num desígnio institucional, estas receitas permitem assegurar a colaboração de um conjunto de bolseiros e de prestadores de serviços que têm um importante peso quantitativo na vida das instituições sem que, no entanto, a sua importância seja visível e valorizada e sem que eles tenham uma relação estável de pertença à instituição. São, no entanto, estas figuras da precariedade que asseguram uma parte significativa das tarefas universitárias de alguns docentes, permitindo que estes se possam assim dedicar, com alguma eficácia, ao seu ofício de investigador/empreendedor, sem que este ofício o obrigue a realizar um trabalho regular de investigação ou de docência.

Estas injunções são, por outro lado, burocraticamente cada vez mais exigentes e supõem uma expertise sofisticada, necessária quer ao preenchimento dos formulários de candidatura, na procura seletiva de oportunidades de financiamento, quer ainda no domínio de uma linguagem que se sabe ser valorizada pelas agências de financiamento.

Intensifica-se, deste modo, a desqualificação simbólica do trabalho cognitivo desenvolvido com os jovens estudantes, nomeadamente ao nível das Licenciaturas e dos Mestrados, já que ele tende a ser subjetivamente encarado como um obstáculo, uma perda de tempo, para realização da nobre missão de investigação.

4. ALGUNS DADOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA FPCEUP

A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP é uma unidade orgânica da Universidade do Porto com cerca de 1400 estudantes nacionais nas formações conferentes de um grau académico, sendo que mais de 40% são estudantes de formações pós-graduadas. Todos os anos recebe mais de centena e meia de estudantes (mais de 10 % do total de estudantes) europeus

integrados no programa Erasmus e mais de uma centena de Estudantes Internacionais que frequentam os Mestrados e Doutoramentos.

Para a realização das suas tarefas de investigação, de formação e da prestação de serviços, a FPCEUP conta com o trabalho de 77 Docentes e 43 técnicos, bem como com a colaboração de mais de 30 bolseiros com contractos de trabalho precários. Possui duas unidades de investigação financiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e outras estruturas de investigação desenvolvidas internamente. Para além destes estudantes “normais” ou regulares, a faculdade é ainda habitada anualmente por cerca de 1000 profissionais, estudantes dos cursos de educação contínua.

A faculdade é ainda habitada por um número significativo de investigadores que, não tendo um contrato de trabalho com a instituição, está institucionalmente vinculado aos centros de investigação; e nela circulam também os utentes das cerca de 8000 consultas anuais realizadas pelo Serviço de Consultas Psicológicas.

No ano 1999/2000 a Faculdade era frequentada por 1243 alunos, sendo que 79% eram estudantes do Mestrado Integrado em Psicologia-MIP e da Licenciatura em Ciências da Educação-LCE, 20% do Mestrado e 8% do Doutoramento. Os cursos de Educação contínua, por sua vez, eram frequentados por 250 formandos. Foram defendidas 28 dissertações de Mestrado e 5 teses de Doutoramento, correspondendo, respetivamente, a 10% e 5% dos estudantes inscritos nestes cursos.

As verbas oriundas do Orçamento do Estado correspondiam nessa altura a 78% do Orçamento da Faculdade e asseguravam a quase totalidade dos custos de funcionamento, nomeadamente os salários dos 80 docentes e 36 técnicos. O número de estudantes internacionais era relativamente irrelevante.

Em 2008/2009 o número de estudantes aumentou de 27%; o número de docentes de 12,5%; e o número de técnicos de 16,6%. Os estudantes internacionais já representavam cerca de 35% dos estudantes de Mestrado e Doutoramento e eram oriundos de diferentes países. Os estudantes do MIP e da LCE só representavam 57% do total, sendo que os restantes 30% frequentavam o Mestrado e 14% o Doutoramento.

Foram defendidas, nesse ano de 2008/2009, 178 dissertações de Mestrado e 28 teses de Doutoramento o que correspondia a 38% e 14% da totalidade dos estudantes inscritos nestes mesmos graus de ensino.

As verbas oriundas do Orçamento do Estado - OE já só representavam 61% do Orçamento da Faculdade e cerca de 60% dos salários.

Em 2017, o número total de estudantes manteve-se mais ou menos inalterado (1444), tendo-se assistido, no entanto, a uma diminuição do número de docentes e de técnicos (os primeiros com valores semelhantes aos de dez anos atrás e os técnicos com uma diminuição de 10%).

O peso dos Estudantes de Mestrado diminuiu para 15% e manteve-se mais ou menos inalterado o peso dos estudantes de Doutoramento. Os estudantes internacionais nos cursos de pós-graduação já representam 26% do total, com um peso percentual semelhante nos mestrados e Doutoramento.

Em outubro de 2010, as transformações da estrutura do trabalho não estavam consistentemente articuladas com a organização do trabalho que no passado, se tinha

estabilizado para dar respostas a solicitações mais ou menos previsíveis, programáveis e rotinizadas.

Nesse período, o peso relativo dos estudantes de pós-graduação aumentou ligeiramente, tendo-se verificado um crescimento exponencial dos estudantes estrangeiros e uma diversificação das suas nacionalidades. Esta internacionalização permitiu moderar os efeitos devastadores da chamada “crise económica” na quebra da procura da formação.

A transferência de verbas do orçamento de estado já só representa, atualmente (em 2018), 40% do orçamento total e só permite assegurar o pagamento de pouco mais de 60% dos salários e de 36% das despesas correntes de funcionamento. As receitas resultantes do financiamento da investigação obtidas em concursos, particularmente em concursos internacionais, duplicaram em sete anos, representando atualmente 20% do orçamento da FPCEUP.

Nos sucessivos programas, Planos de Ação e intervenções públicas que desenvolvi ao longo do meu mandato, como Diretor da FPCEUP, da Universidade do Porto procurei realçar e desenvolver os princípios, os pressupostos e as figuras de compromisso que constituíram o pano de fundo da minha ação. Estes referenciais derivaram de uma descrição da organização da Faculdade e da Universidade como organismo vivo que me pareceu importante explicitar enquanto alternativa ao modelo da fabricação taylorizada que ameaça a gestão da universidade pública e que, como sabemos, constitui o modelo atualmente dominante e considerado o mais eficaz para a obtenção de resultados positivos.

Como contraponto ao modelo da fabricação, entende-se que as Universidades são organizações cuja descrição e gestão ficam a ganhar se, metaforicamente, elas forem pensadas como organismos vivos. Estas organizações, como realça Edgar Morin (2007 e 2008), são organizações complexas, trans-hierárquicas e que devem rejeitar tanto “o excesso de ordem como o excesso de desordem”, reconhecendo que entre estes dois excessos não é possível predefinir um meio-termo mais ajustado nem soluções otimizadas.

Os problemas com que se confrontam as organizações vivas não são do domínio da funcionalidade preestabelecida, mas tendem a ser principalmente problemas relacionados com as potencialidades em enfrentar as eventualidades, os equívocos, os imponderáveis, os perigos, os conflitos num processo que é sempre um processo de aprendizagem inventiva e criativa.

Para tal, torna-se necessário que os dispositivos de gestão não sejam prescritivos, mas comunicacionais; que se privilegie o policentrismo e a descentralização, as autonomias e as interfaces e a gestão sábia dos conflitos.

Para que a Universidade possa ser pensada como um organismo vivo, ela deverá respeitar alguns referenciais organizacionais, nomeadamente:

1. Situar os processos de mudança numa temporalidade longa, privilegiando as dinâmicas mais interativas do que incrementativas. Trata-se de respeitar o princípio de que quando se tem pressa se deve ir devagar, de forma a possibilitar-se o debate democrático argumentado, não encarando este debate como uma excrescência ou um luxo que se tolera, mas como um garante da qualidade da decisão.

2. Assegurar o predomínio dos dispositivos que favorecem a ação concertada em detrimento dos que impõem uma ação centralizada e hierarquicamente estruturada. Importa dar uma atenção particular à produção de núcleos de coerência que envolvem diferentes componentes organizacionais, dotadas, por seu turno, de uma autonomia relativa de forma a promover uma cooperação multifacetada.
3. Reconhecer que não existe um protagonista único ou privilegiado que assuma o papel de intérprete dos interesses gerais da organização, mas que esses interesses gerais são sempre objeto de negociação nunca terminada e sempre contextualizada. A arte da gestão é a arte de saber conviver com esta polissemia e de a incorporar na vida cotidiana da organização. Realce-se, entre parênteses, que o reconhecimento da polissemia e da importância do debate argumentado não significa que se deva fazer a economia de argumentos e informações que, por serem mais distanciados da ação concreta, podem enriquecer e delimitar pertinências para o debate contextualizado.
4. Assumir que as mudanças nas organizações não podem desperdiçar as suas experiências, memórias e as suas produções organizacionais, sendo que estas últimas, embora nem sempre tenham uma existência estatutária nem figurem nos organogramas, desempenham um papel fundamental nas mudanças interativas.

Esta descrição da organização como organismo vivo, por não contemplar normas prescritivas para ação, mas por se afirmar como contraponto às descrições mais mecanicistas e normativas, constituiu um dos substratos em que se alicerçou um conjunto de compromissos e de valores que estruturaram e organizaram a minha ação como diretor a FPCEUP.

De uma forma transversal, como diretor tive a preocupação de desenvolver uma cultura da confiança nas relações institucionais e interpessoais alternativa à cultura da suspeição que se tinha vindo a instalar. Esta cultura parece-me ser imprescindível ao respeito e ao aprofundamento de dinâmicas de uma autonomia que se quer solidária e não solitária. Procurei, dentro dos limites impostos pela lei do Orçamento do Estado (OE), implementar dispositivos que permitissem gerir as questões da justiça laboral, estando cientes que esta passa por repor o fosso que se tem vindo a acentuar entre contribuições e retribuições laborais, dando um particular ênfase às retribuições simbólicas, já que as materiais estão fora do meu espaço de decisão.

Não irei fazer, em seguida, uma referência detalhada às dinâmicas que se procurou desenvolver nas diferentes áreas de intervenção da FPCEUP. Parece-me, no entanto, interessante fazer uma alusão àquelas que foram mais emblemáticas, encarando-as como dispositivos que nos permitem lidar com os mais importantes e atuais desafios com que se confrontam as Universidades nos domínios da formação, da investigação e da prestação de serviços.

5. JOVENS E ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR: AS DINÂMICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO E A EMERGÊNCIA DA HETEROGENEIDADE

Numerosos trabalhos investigação têm posto em realce as transformações que vive atualmente a Juventude, nomeadamente a Juventude Universitária, cujas qualidades a afastam progressivamente daquelas que caracterizaram a geração precedente e que,

em grande parte, serviram de referencial dos processos de ensino/aprendizagem ainda hoje em vigor no Ensino Superior.

Esta dissociação entre a figura do jovem que habita a Universidade e a figura do Estudante Universitário é de tal forma profunda que toca os fundamentos sociais e cognitivos da vida académica.

A escritora Lúcia Jorge, numa notável conferência que fez na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, dizia que a atual geração que habita as Universidades tem metade do cérebro fora dele, ou seja tem metade do cérebro nas redes sociais e na internet, mas tem também metade do cérebro fora da razão; metade do cérebro é marcada pela sensibilidade, pela estética, pela afetividade e por razões, saberes e relações com os saberes que escapam, em grande parte, àquelas que nós supomos estruturarem a figura do estudante.

Michel Serres (2013), por sua vez, chama a atenção para que estas transformações já não podem ser interpretadas no quadro das relações inter-geracionais, nem são do foro cultural. Nas suas palavras, são transformações “homoneiscentes”, de tal forma profundas que ainda não as conseguimos discernir em toda a sua radicalidade. Estas mudanças anunciadas e prenunciadas põem, desde já, em causa as atuais “delimitações espaciais”, dado que o antigo espaço das concentrações – o espaço onde eu falo e vocês escutam – se dilui e expande, para dar lugar a um espaço de proximidade imediata que tende a ser cada vez mais distributivo.

Na opinião deste mesmo autor torna-se imperativo produzir uma verdadeira revolução pedagógica no trabalho com estes jovens, abandonando as regras que estruturaram a pedagogia da memória e a pedagogia da razão, para se afirmar a pedagogia da invenção; esta, sendo em grande parte indefinida, exige seguramente que o trabalho de formação se permeabilize às gramáticas das formas de vida dos jovens.

Não sendo ainda possível definir, de forma segura, os contornos das alternativas, as Universidades só podem envolver-se neste trabalho, escutando os mundos que as habitam e que elas desconhecem e contribuindo, deste modo, para que se anule a dissociação entre os espaços e os tempos de aprendizagem e a sua organização.

O Ensino Superior convive com aprendizagens cada vez mais difusas e discretas, com dinâmicas de aprendizagem que são dificilmente planeadas ou integradas nos planos de estudo. Estas aprendizagens, embora façam parte do cotidiano da instituição, são remetidas para as periferias, são consideradas como epifenómenos cujo reconhecimento e conhecimento está subordinado à sua congruência com dinâmicas construídas em torno de saberes concentrados.

De uma forma, ainda incipiente, a FPCEUP desenvolveu um Dispositivo de Mentoria que se distingue de outras experiências similares, pelo facto de encarar a integração dos novos estudantes não como um evento, mas como um processo. Um processo que, num primeiro momento, seria facilitador do desenvolvimento de um trabalho de ressocialização relacional, para, num segundo momento, desenvolver também dinâmicas relacionadas com a aprendizagem do ofício do estudante e, começar hoje, a desenvolver dinâmicas facilitadoras da sua integração em comunidades científicas, com as suas culturas, rituais e procedimentos mais ou menos codificados.

O apoio à inscrição dos novos estudantes não se confina ao ato administrativo nem ao conhecimento físico das instalações. A inscrição não é unidimensional, mas

multidimensional, congruente com o princípio que inscrever-se é escrever-se com todas as dimensões materiais e simbólicas que incorpora a atividade de escrita.

6. O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO: DA INTERDISCIPLINARIDADE À POLINIZAÇÃO DOS SABERES

O Mestrado Integrado em Psicologia-MIT (MIT, 2011) publicou um relatório sobre o estado atual da investigação, com o sugestivo título: “A convergência entre as ciências da vida, as ciências físicas e a engenharia”. Os autores, depois de assinalarem que o campo das ciências biomédicas sofreu duas importantes revoluções afirmam que estamos a assistir atualmente a uma terceira revolução – a Revolução da Convergência. Esta última, parece ser particularmente exigente no que diz respeito à promoção de uma interdisciplinaridade que não se limita a transferir saberes entre os diferentes domínios disciplinares, mas que se sustenta em novas formas de abordagem ocupadas com a complexidade da evolução dos sistemas. Para estes autores, a “convergência é o resultado de uma verdadeira polinização intelectual transversal” às várias áreas do saber.

A Revolução da Convergência coloca às instituições universitárias um conjunto de desafios particularmente complexos a incidir tanto nos modos de organizar e fazer ciência, como nas concepções de educação científica, como ainda nos circuitos privilegiados para a difusão dos saberes e da sua valorização social.

Em primeiro lugar, a importância a atribuir às interfaces não surge no prolongamento de uma investigação autocentrada e excessivamente especializada, mas envolve tanto a organização das estruturas de investigação como principalmente uma revolução nas culturas científicas excessivamente centradas na figura do Investigador Responsável.

O Desenvolvimento das Interfaces subentende a promoção de formas de cooperação científica que não obedecem a uma organização taylorizada do trabalho para assim poderem fomentar “misturas improváveis” entre saberes e culturas científicas. Para além das mudanças das culturas científicas, a revolução das interfaces interfere também nos dispositivos de avaliação e financiamento da Ciência, isto é, apela para uma mudança paradigmática nas políticas científicas que devolvam à universidade uma autonomia na sua definição e promoção em que se valorizam fundamentalmente os saberes des-especializados.

Curiosamente, estas dinâmicas parecem já terem estado inscritas no campo das Ciências Sociais e Humanas e eram consideradas como manifestações do seu atraso, ou seja, do seu carácter pré-paradigmático.

Na contemporaneidade, paradoxalmente, estas dinâmicas têm sido desvalorizadas pelas Ciências Sociais e Humanas, preocupadas em buscar acréscimos de cientificidade, quando as Ciências de Ponta as valorizam, não aproveitando um contexto em que o seu atraso poderia constituir uma vantagem acrescida.

É também notório que a Revolução da Convergência não se cinge ao campo específico da produção dos saberes. Ela envolve também os circuitos através dos quais se define o destino social dos saberes produzidos e, por isso, também as formas de articular os saberes teóricos com os saberes aplicados.

Sabemos hoje, que os dispositivos de financiamento da ciência tendem a privilegiar os saberes aplicados relativamente à investigação teórica e que o modelo dominante e

quase exclusivo de valorização social dos saberes aplicados se faz por via da inovação tecnológica. Importa, portanto, neste domínio, implementar um conjunto de dispositivos de investigação e monitorização que permitam aprofundar a Revolução da Convergência também do ponto de vista das suas implicações cognitivas e sociais.

O aprofundamento da Revolução da Convergência (RC) coloca também exigências no domínio da formação de jovens investigadores e que sejam congruentes com aquela que assinalámos no que diz respeito à organização da investigação.

Assim, a RC apela para a superação do modelo de uma formação centrada na relação interindividual com o orientador e a sua integração em coletivos de pesquisa tendencialmente des-especializados e transhierárquicos.

Em segundo lugar, a RC implica seguramente que a formação destes jovens Investigadores não se conceba como uma formação iniciática que se reproduz e se enquadra nos temas e nos modos de fazer investigação privilegiados pela instituição de formação; pelo contrário, esta formação deve promover a inovação tanto temática como metodológica. Finalmente, sem ter a preocupação de esgotar estes desafios, a formação curricular dos jovens investigadores fica a ganhar se envolver dimensões transdisciplinares fomentadoras das misturas improváveis que referi.

Não quero de forma alguma insinuar que a FPCEUP tenha desempenhado um papel de referência neste domínio. Não queria, no entanto, deixar de mencionar algumas dinâmicas e preocupações que foram protagonizadas.

Relativamente à organização da investigação procurou-se, por vezes sem sucesso, é verdade, afirmar o papel estruturante do Conselho Científico na definição das políticas de investigação e como protagonista central neste domínio. Por outro lado, foi criada e desenvolvida ao longo dos anos uma estrutura de apoio à investigação, cujo âmbito de atuação não se limitava ao apoio administrativo e financeiro, antes se alargou para procurar a construção de redes e de oportunidades de financiamento.

É de relevar também bem que se procurou que esta estrutura fosse capaz de articular as exigências administrativas e financeiras com exigências científicas. Por outro lado, quis também deliberadamente desenvolver projetos e atividades de investigação envolvendo várias estruturas quer internas à Faculdade, a outras unidades orgânicas da Universidade do Porto e ainda a outras Universidades Nacionais e Internacionais.

A vinculação à memória epistemológica das Ciências Sociais e Humanas, embora nem sempre potenciada, possibilitou-nos, por outro lado, praticar formas alternativas de articular os saberes teóricos com os saberes práticos; estas formas exprimem-se quer nas metodologias adotadas, quer nos temas de investigação, quer ainda na importância que atribuímos ao debate entre cientistas e não cientistas.

Finalmente, no domínio da formação de novos investigadores tem sido evidente o seu envolvimento crescente em projetos e equipas de investigação. A sua formação também incorporou domínios que não se inscreviam diretamente na sua área de especialização.

7. A TERCEIRA MISSÃO: UMA NOVA ÁREA DE NEGÓCIOS OU DE COMPROMISSO CÍVICO

Sabemos que o domínio da prestação de serviços à comunidade é marcado por uma grande ambiguidade semântica. É também o domínio em que as injunções oriundas das transformações das políticas educativas mais se faz sentir.

Desde logo, porque se trata de um domínio que é designado por duas expressões ambíguas. A primeira – prestação de serviços – tende a ser valorizada simbolicamente sem ter necessidade de explicitar a natureza da prestação que está em causa. A noção de comunidade, por sua vez, parece designar tudo que é exterior à Universidade, sem ter em conta a heterogeneidade deste exterior.

Em seguida, porque este domínio se desenvolveu nos últimos anos como uma área de negócios, suscetível de contribuir para a sustentabilidade económica das Universidades, num contexto em que as políticas educativas têm contribuído para a sua descapitalização; a legitimação da Prestação de Serviços deixou de ser assim de natureza cívica para se inscrever no mundo do mercado.

Finalmente, porque esta prestação de serviços tem por referência um inconsciente epistémico que entende que as práticas, muitas vezes especializadas neste domínio, se desenvolvem na aplicação instrumental e técnica de saberes descontextualizados em diferentes domínios da atividade humana.

O trabalho desenvolvido pela Faculdade, pelo contrário, resulta de um conjunto de figuras de compromisso que genericamente subentendem o reconhecimento da importância de gerir, de forma dialética, a relação entre instrumentos e saberes descontextualizados e os imperativos resultantes de um uso social tendencialmente contextualizado.

A natureza dos saberes com que lidamos impede-nos de fazer a economia da reflexão sobre o seu destino social, os seus processos de produção e a sua contribuição para a construção de cidades e cidadanias. É neste domínio que adquire particular relevância a afirmação feita por Wittgenstein, há cerca de um século, ao reconhecer que “mesmo que todas as questões científicas possíveis tivesses obtido resposta, os nossos problemas da vida não terão sido sequer tocados”.

A nossa sensibilidade, simultaneamente para a importância e a relativa irrelevância dos saberes científicos, está inscrita nos genes dos próprios saberes com que lidamos. Procuramos trabalhá-los tendo a consciência trágica de saber que estes saberes são imprescindíveis para lidarmos com o sofrimento e desenvolvimento humano, mas não constituem o suporte mais importantes na estruturação das práticas suscetíveis de os atenuarem e favorecerem o desenvolvimento humano; eles suportam-se sempre em referências éticas e apelam sempre para uma ética do cuidado e da partilha. A Ciência não pode ter a pretensão de consumir com o debate sobre o sentido da vida, mas pode contribuir para a qualificação deste debate.

Inspirando-se nos “Fóruns Híbridos” e visando explicitamente promover uma democracia cognitiva necessária ao desenvolvimento de uma opinião pública esclarecida, organizamos nos últimos sete anos mais de 600 eventos científicos abertos a “não cientistas” em que participaram cerca de 50 000 pessoas algumas delas vindas de todos os continentes. Não se trata, convém dizê-lo, apenas de atividades de divulgação da ciência, mas antes de debates e de controvérsias entre “cientistas” e não “cientistas”, de instâncias de aferição entre a pertinência cognitiva e a pertinência social do trabalho de produção de saberes.

Finalmente, gostaria de fazer uma referência ao nosso papel no processo de desenvolvimento de uma horta comunitária. Trata-se de uma iniciativa ainda recente que envolve técnicos, docentes e alunos da Faculdade e que recentemente tem contado com a colaboração ativa de pessoas aposentados o bairro social circundante

da Faculdade. Este trabalho tem por intenção preservar e recriar a memória agrícola dos habitantes da zona onde foi implementado um dos polos da Universidade do Porto que sofreram um processo de degradação das suas condições de vida e que, de qualquer forma, foram desapropriados dos terrenos onde desenvolviam uma atividade agrícola.

Independentemente do número de pessoas envolvidas, ela tem simbolizado bem a nossa concepção do trabalho de extensão universitária que se apresenta como uma alternativa cidadã às perspectivas que a entendem apenas como transferência de saberes e de tecnologia e que, por isso, a dirigem exclusivamente para o mundo empresarial e para a criação de *startups* e *spin offs* onde se produz e reproduz a figura do empreendedorismo e o novo espírito do capitalismo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Democracia constitui a primeira referência constitutiva de um campo de desejos que procuramos consumir intensamente. O consumo da democracia não acaba com ela; produz mais democracia. Temos com ela uma relação de amor intenso, sincero e de tal forma longo que se tende a eternizar. Desejamos possuí-la e ser possuído por ela. Não é uma relação circunstancial ou de conveniência, mas uma relação de sinceridade e de fidelidade.

Não fazemos, por isso, flertes com a Democracia nem estabelecemos relações de conveniência. Não a entendemos como objetos de estudo, mas como uma forma de vida.

Institucionalmente procuramos viver com e em democracia. Por razões cívicas, éticas e pelos compromissos que assumimos com a justiça e a igualdade social. Mas também por razões funcionais. As instituições altamente qualificadas como é o caso da FPCEUP conseguem ganhos de produtividade se promoverem a participação democrática dos seus trabalhadores que assim mobilizam e produzem novas competências individuais, coletivas e organizacionais. A promoção da participação na tomada de decisões constitui o melhor garante da qualidade destas decisões e não uma perda de tempo.

Estamos vinculados às cidades e às cidadanias que nos rodeiam, mas também àquelas que nos habitam e que nos inscrevem na cidade universitária da UP. Nestes diferentes domínios procuramos desenvolver dispositivos de acolhimento e fortalecer uma ética do cuidar que não se ocupa apenas de facilitar a integração, mas também a interpelação os processos de promoção de reajustamentos capazes de promover uma cidadania mais justa e sensata.

Decisivamente habitamos as fronteiras, por razões éticas, mas também epistemológicas e cognitivas. Os saberes com que lidamos remetem-nos, com efeito, para os territórios onde se concentram os sofrimentos humanos – individuais e sociais – e estes estão particularmente concentrados nas periferias. Os saberes científicos com que trabalhamos têm a sua relevância social dependente de não fazerem a economia do diálogo e da interpelação com aqueles que sofrem nas periferias e que necessitam, como qualquer ser humano, de democracia, cidadania e reconhecimento, elementos esses, que se constituem em eixos centrais para a construção e fortalecimento do sentido da existência institucional.

REFERÊNCIAS

CORREIA, José Alberto. **Paradigmas e cognições no campo da administração educacional**: das políticas de avaliação à avaliação como política. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 456-466, Dec. 2010.

MIT. **The Third Revolution**. The Convergence of the Life Sciences, Physical Sciences, and Engineering. Washington: Massachusetts Institute of Technology, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SERRES, Michel. **Polegarzinha** (Tradução de Jorge Bastos). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Data da submissão: 04/12/2018

Data da aprovação: 21/02/2019