

DOS CONDICIONAMENTOS ADMINISTRATIVOS AOS CONSTRANGIMENTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR

Adalberto Dias de Carvalho

IS CET - Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo

Resumo:

Bolonha trouxe a uniformização dos principais parâmetros dos ciclos de estudo no ensino superior europeu, designadamente no que se refere à sua duração e caráter profissionalizante. No caso português, tal significou o encurtamento dos períodos de formação e a adoção de um alegado maior pragmatismo curricular.

Volvido um tempo de aplicação suficientemente longo de aplicação do paradigma de Bolonha, importa fazer o seu questionamento crítico, recorrendo-se para este efeito à mobilização e aplicação de critérios hermenêuticos, epistemológicos e antropológicos que possam validamente questionar a própria legitimidade e validade pedagógicas das reformas introduzidas.

Palavras-chave:

Bolonha; Formação; Cultura; Cidadania; Profissão.

Abstract:

Bologna brought the standardisation of the main parameters of European higher education study cycles, particularly in terms of their duration and professional nature. In the Portuguese case, this meant shortening training periods and adopting an allegedly more pragmatic curriculum.

After a sufficiently long period of application of the Bologna paradigm, it is important to critically question it, mobilising and applying hermeneutic, epistemological and anthropological criteria that can validly question the very legitimacy and pedagogical validity of the reforms introduced.

Keywords:

Bologna; Training; Culture; Citizenship; Profession.

Introdução e delineamento da problemática

Bolonha trouxe a uniformização dos principais parâmetros dos ciclos de estudos no ensino superior europeu, designadamente no que se refere à sua duração e dimensão prática. No caso português, tal significou o encurtamento dos períodos de formação e a adoção, em nome de um reforço da sua vocação profissionalizante, de um pressuposto pragmatismo curricular.

Volvido um tempo de aplicação suficientemente longo do paradigma de Bolonha, impõe-se fazer, com base numa reflexão de cariz epistemológico e sociológico, o seu questionamento crítico, questionamento este que, em larga medida, deveria ter acompanhado e até precedido as reformas empreendidas.

Aconteceu, porém, que prevaleceram as imposições de uma lógica política, a qual, tornando pedagógicos normativos de inspiração tecnocrática, alcançou hegemonicamente um acatamento generalizado dos seus princípios e desígnios curriculares junto dos próprios agentes do ensino superior.

A recusa maioritariamente consolidada e até orgulhosa da formação e investigação pedagógicas no ensino superior, assente na convicção da pretensamente elevada preparação científica dos seus docentes, em contraste com a dos docentes dos outros graus de ensino. A circunstância de os estudantes no superior terem de ser considerados responsáveis por serem adultos, constituiu também aqui um condicionamento importante a ter em conta para a compreensão da efetiva pobreza pedagógica com que aí acabámos por nos confrontar. Atualmente, com a sua expansão e democratização, começa também a haver uma evolução humanista, personalista e pragmática de um ensino que perdeu os seus tiques autoritários e elitistas.

Pressupostos críticos

Importa de facto ter sempre presente que, inclusive para se poder considerar uma constantemente proclamada abertura à inovação, esta implica que se considerem reflexiva e operacionalmente os seguintes questionamentos epistemológicos e antropológicos preliminares:

- A educação, ainda que imbuída de um reducionismo cientificista nas suas aceções que se apresentam como mais eruditas, tende a oscilar de facto entre propósitos científicos e declarações próprias de um militantismo pedagógico e político, ou seja, entre registos da verdade e da opinião, entre a demonstração e a persuasão, entre o provável e o verosímil, entre a dialética e a retórica, sem contudo assumir estas conflitualidades. Conflitualidades estas que constituem, precisamente com as suas contradições, o cerne de uma valiosa singularidade epistémica que é, por seu turno, expressão de uma autenticidade humana real e potencial subjacente à riqueza dos projetos e dos processos educativos.
- Assim, a educação, por necessidades de legitimação e justificação, desenvolve frequentemente, através de processos de recorrência interna, ortodoxias e ortopraxias de forma a superar as potenciais conflitualidades entre as construções teóricas e as situações concretas que, à partida, enquanto resultados ou pressupostos, deverão - ou deveriam - legitimar aquelas. Trata-se de procurar ultrapassar as vulnerabilidades de um sistema dedutivo em que os fundamentos se confundem com os princípios.
- Decorre das constatações críticas inventariadas nos pontos anteriores, a necessidade de construir e explorar um diálogo entre as objetivações da comunidade científica e as idealizações próprias de um discurso que mobiliza a educação com vista a uma pretendida realização das potencialidades humanas e das projeções sociais, ou seja, entre as abordagens epistemológicas e hermenêuticas (Rorty, 1988).
- Crítica da ocultação do caráter positivo e dinâmico das interações entre os processos de fundamentação e de legitimação por, enquanto não se assumir, ainda que no respeito pela sua diversidade estatutária, a mais-valia de uma implícita confi-

tualidade que lhes é inerente, resultar o que, sem mais, se acabará por considerar como interferências retóricas e ilegítimas.

- Crise da militância pela crise das ideologias, o que leva a que, em lugar de se orientar a ação, delineando-se e mobilizando-se intencionalmente, ainda que especulativamente, ideais e atores, se passe, algo contraditoriamente, a legitimar - ou a contrariar - reativa e mecanicamente projetos e processos emergentes num espaço pedagógico e institucional de inconformismo e voluntarismo que, entretanto, foi deixado vago.
- Transição contemporânea da hegemonia epistemológica de leis prescritivas e necessitantes para leis que, não limitando apenas os possíveis, geram também oportunidades (Callari Galli et al., 2003), implicando conhecer uma interação entre disponibilidades e projetos. Daí a importância crítica da investigação-ação pelo acolhimento que a mesma nos oferece da dialética entre comportamentos (im)previstos, (im)previsíveis, (in)desejados e (in)desejáveis.
- Consideração do “nomadismo concetual” de Deleuze (2010), o qual admite, no lugar de identidades prévias essenciais e de regras eternas, as multiplicidades e encontros que, continuamente desterritorializados, evoluem como devires porque alheios à ideia de fundamentos incondicionais. Tal, precisamente no âmbito de um nomadismo concetual que, imbuído de um pendor disruptivo, busca sobretudo as diferenças, sendo criativo e insubmisso diante das estruturas do poder.
- Emergência de uma fenomenologia hermenêutica em que o compreender, em busca do sentido do ser, se sobrepõe ao ser, pressupondo a distinção entre sentido e verdade. O sentido orienta o projeto de compreensão do ser em função do poder-ser, concebido este como o que é na sua possibilidade (Deleuze, 2010). Emerge assim a valorização do papel e estatuto da interpretação.
- Delineamento de uma antropologia da desproporção e com ela da hermenêutica por referência ao verosímil e ao horizonte da finitude de um sujeito aberto às possibilidades de sentido do porvir e dos acontecimentos.
- Emerge assim o papel da intersubjetividade no contexto de uma racionalidade comunicacional própria de um universo hermenêutico marcado pelo encontro de opiniões, do debate, da argumentação e do diálogo.
- Uma hermenêutica dos conflitos, inspirada numa

pedagogia hermenêutica, passa a impor-se como um desafio para a educação, exigindo que esta

- contribua para a formação de um sujeito capaz de solicitude e, por isso, não submetido a crenças ou verdades objetivas impostas pela ideologia positivista.
 - Daí que, para Gadamer (1999, p, 419), “aquele que compreende não reivindica uma posição superior, reconhece antes que a sua presunção de verdade possa ser posta à prova”.
-
-

Limitações do pragmatismo curricular

O referido pragmatismo curricular tem-se traduzido, em demasiados casos, num simplismo concetual e epistemológico, o qual sanciona propostas de atividades de aprendizagem estritamente focalizadas e encaixadas, para um tal efeito, em períodos temporais restritos e muito limitados, em nome de propósitos e de uma produtividade com eficácia imediata. Eficácia esta que se traduz num implícito e grave escamoteamento da inventariação e desconstrução de conceitos basilares, a par de uma igualmente grave elisão da complexidade dos fenómenos estudados bem como do enquadramento e consequências das intervenções propostas. Importa, pois, destacar:

- A utilização descontrolada de noções do senso comum, com tudo o que estas encerram de equívocidade e falta de rigor, como conceitos científicos, ganhando as primeiras um estatuto dogmático em tudo contrário à incontornável abertura crítica dos segundos;

- A desatenção relativamente à complexidade dos casos em apreço, designadamente no que concerne ao seu desenvolvimento prático, perdendo-se assim a imprescindível capacidade, inclusive em termos funcionais, para identificar e relacionar organizacionalmente todos os constituintes e constrangimentos internos e externos das situações consideradas e ações delineadas.

- A vulgarização de termos que, apresentando-se como expressões ou componentes decisivas de propostas disruptivas, se vão tornando, entretanto, slogans, os quais passam a ficar destituídos, deste modo, do seu pretendido valor alternativo, como é muitas vezes o caso, entre outras, de noções como as de “criatividade”, “crítica”, “inovação”, “não-diretividade”, “autonomia”, “sustentabilidade”, “investigação” e até os que deveriam ser apenas instrumentos pedagógicos como a “inteligência artificial”. Por acréscimo, associam-se, igualmente muitas vezes, atitudes que acabam também por ser hegemónicas e, portanto, implicando a exclusão dogmática de quaisquer alternativas, sendo que existem sempre perspetivas diferenciadoras, pelo menos de acordo com as temáticas, os contextos comunitários e os protagonistas, não devendo assim existir a pretensão de se delinear e praticar metodologias inovadoras de pendor universal que, assim, retomariam o pendor ideológico autoritário das chamadas pedagogias tradicionais.

Em busca de procedimentos pedagógicos humana e academicamente profícuos

Na tentativa de superar os impasses inventariados, será decisivo aceitar-se, antes de mais, um polimorfismo pedagógico a traduzir-se, desde logo, no quotidiano educativo por uma “variabilidade didática”, conforme identificou lucidamente Marc Bru, conjuntamente com a emergência e exploração formativa do paradigma da complexidade.

Com o polimorfismo pedagógico sustenta-se uma abertura positiva a diversas vias de conceção e organização dos processos educativos, entendida aquela como expressão epistemológica da educação enquanto uma panóplia de organizações objetivas que, como tais, contêm dinâmicas evolutivas e conflituais. A secundarização metodológica destas dinâmicas acarreta necessariamente a alienação da própria natureza dos processos educativos.

Como acentuou Henri Atlan (1991):

o complexo reaparece, com o seu carácter de complexo, sempre que empreendemos sem cessar uma espécie de combate contra a natureza na ânsia de a dominar. É a nossa preocupação de simplificação racional da natureza que nos leva a descobrir o complexo nas coisas, quando essa preocupação se confronta com os seus próprios limites, com as defesas que as coisas lhe opõem. (Tradução própria, p. 38)

É neste contexto que propomos a adoção da “via exódica” delineada por Michel Serres (1985) como meio de formação, com a qual deveremos desenvolver uma via de problematização e confrontação incessantes relativamente às perturbações presentes nos próprios percursos formativos e decisórios, em vez da busca de vias metodológicas de estabilização racionalista que, de um modo ou de outro propõem a secundarização e até eliminação, designadamente de tudo quanto possa ser identificado como perturbações disruptivas. Recuperando a metáfora utilizada por Serres, trata-se de distinguir a lógica das grandes viagens marítimas

através do Atlântico que terão privilegiado a linearidade para superação dos obstáculos, enquanto os viajantes mediterrânicos como Ulisses, construtivamente mais abertos aos imprevistos, exploraram favoravelmente os locais temporariamente estáveis, inventando uma história aberta a múltiplas variáveis.

Assim, seguindo-se a via exódica, otimizam-se as potencialidades críticas dos constrangimentos, das flutuações e das circunstâncias inerentes aos percursos por onde despontam os desvios, em vez da busca prioritária de caminhos retos, isentos de frustrações e perturbações. Privilegiam-se, pelo seu pendor formativo, a identificação e vivência dos dilemas enquanto motivações e pretextos para as problematizações. Na realidade, a vivência reflexiva e experiencial de questões dilemáticas (Benítez, 2009) obriga à confrontação com opiniões, crenças, convicções e valores próprios e de terceiros, designadamente em situações e decisões académicas e profissionais ambivalentes previsíveis ou imprevisíveis, prováveis ou improváveis, mas que, enquanto tais, são incontornáveis, sob pena de, não o assumindo, se cometerem erros com consequências graves no curto, médio ou longo prazo. Trata-se, concretamente de conflitos de vária ordem que, no quadro das opções existentes ou inovadoras, poderão ter a ver, por exemplo, com a difícil gestão de interesses pessoais, sociais, ambientais e de recursos.

Concorrentemente, a salvaguarda e a exploração formativa da complexidade organizacional dos fenómenos objetivos e das decisões, implicam de facto o polimorfismo pedagógico antes referido, o qual permitirá e potenciará, através de uma cultura académica exigente e profunda, a sua exploração crítica. Exploração esta que exige a abertura proporcionada pela conjugação, entre outras componentes, de percursos e processos autónomos de aprendizagem, o intercâmbio de experiências com as realidades sociais e profissionais exteriores às escolas, o estudo solitário e em grupo, a escuta de palestras e lições e o acesso integrado a tecnologias, ou seja, uma formação que coerentemente privilegie as mais-valias de todas as conceções pedagógicas, conforme a natureza das temáticas, das problemáticas, dos condicionamentos e dos protagonistas.

Para não concluir...

É urgente, em termos práticos, a promoção de debates com a participação inter e transdisciplinar de docentes, estudantes, profissionais, responsáveis políticos e de empresas e investigadores, designadamente de áreas como a epistemologia, a filosofia, as ciências da educação e ciências empíricas. Na verdade, importa evitar que se continue a laborar num reducionismo ideológico, o qual tende a privilegiar, inclusive em nome da inovação, lugares-comuns tradicionais acrescidos da ilusão disruptiva de novos slogans.

Visando a educação em geral e a formação no ensino superior a realização da plenitude humana, individual e social, é dramático que se persista em pretendidas e falsas neutralidades de cariz positivista, as quais escamoteiam precisamente, em favor de uma ilusória objetividade, a dignidade humana que tem de ser respeitada e promovida pela educação com um papel decisivo na realização do potencial que cada indivíduo e cada grupo social encerram.

Consciente de que o presente artigo exige aprofundamentos a propósito de cada um dos seus tópicos, o mesmo pretende ser apenas um alerta crítico por parte de quem reflexiva e implicadamente participou em atividades de promoção da aprendizagem nos vários graus de ensino, bem como na formação dos respetivos docentes.

Referências

- Atlan, H. (1991). L'intuition du complexe et ses théorisations. In F. Fogelman-Soulié (Org.), *Les théories de la complexité, autour de l'oeuvre d'Henri Atlan* (pp. 35-45). Seuil.
- Benítez, L. (2009). *Atividades e recursos para educar em valores*. PCC.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità: Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Deleuze, G. (2010). *L'empirisme transcendantal*. PUF.
- Gadamer, H.- G. (1999). *Verdade e método*. Vozes.
- Rorty, R. (1988). *A Filosofia e o espelho da natureza*. Dom Quixote.