

SOBRE O ENSINO NA UNIVERSIDADE: NOTAS ESPARSAS

ON TEACHING AT THE UNIVERSITY: BRIEF COMMENTS

José Portela¹

RESUMO

Esta reflexão sobre o ensino na universidade visa apenas expor questões que suscitem um novo pensar. Elas brotam da vida do autor, cuja inquietude mais funda tem sido ajudar a cultivar o pensar sociológico sobre o desenvolvimento rural. A obra *Transforming Agricultural Education* foi outra fonte inspiradora para interpelações como: a economia e agricultura que ensinamos ajudam a matar a fome global? Que subsídios duradouros garantem ao país? Afirma-se uma nova agronomia nas escolas de ambiente, alimentação, saúde, economia e finanças? Do ensinar ao aprender qual é a distância? Amamos os alunos? Há novas tecnologias para velha pedagogia? A capacidade profissional desliga-se das *soft skills*? A universidade tem de afrontar o medo e a burocracia acrílica e dar três passos: colocar o ensino-aprendizagem na agenda dos ensinantes; entender a desmotivação que os corrói; passar à acção colectiva via programas educativos, estágios, acções de comunicação de ciência e projectos de investigação internacionais.

Palavras-chave: Aprendizagem, ensino, *soft skills* universidade.

ABSTRACT

This reflection on university teaching seeks only to propose questions which foment new lines of thought. They spring from the experience of the author, whose main concern has been to foster a sociological approach to rural development. The book *Transforming Agricultural Education* has been another source of inspiration for interpellations such as: do economics and agronomy as we teach them help to combat global famine? What contribution can agriculture make to the country? Should a new agronomy enter the curriculum of environment, food, health, economics and finance? What is the relationship between teaching and learning? Do we care enough about the students? Are we simply using new technologies for old teaching methods? Is professional training disconnected from soft skills? The universities must confront fear and uncritical bureaucracy and take three steps: put the learning process in the teachers' agenda; understand the demoralizing causes of their demotivation; change to a more collective approach via educational programs, work experience, actions of science communication programs and international research projects.

Keywords: Learning, teaching, soft skills, university.

FINALIDADE DESTE ARTIGO

Este texto é um esboço de reflexão sobre o ensino na universidade e visa tão-só situar e expor um rol de perguntas, e partilhar notas esparsas, quais sementes dormentes acabadas

¹DESG - CETRAD_UTAD. DESG, Departamento de Economia, Sociologia e Gestão, recém integrado na Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. O DESG garante a leccionação em cursos próprios e de outras unidades da UTAD (v.g., Engenharias Agronómica, Zootécnica e Florestal). O CETRAD - Centros de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento é um centro de investigação financiado pela FCT e que está particularmente associado ao DESG (<http://www.cetrad.info/>).

de germinar no solo da vida académica mais recente². Certas observações e interpelações indiciarão as respostas pessoais, mas o que aqui e agora mais importa é que elas possam suscitar réplicas, um novo pensar e outras demandas. Para lá dos perfis dos alunos, dos cursos e disciplinas leccionadas, convém dizer que, enquanto docente, a inquietude primeira tem sido a de ajudar a cultivar o alfofre do pensar sociológico - necessariamente crítico - sobre a problemática do desenvolvimento do meio rural em Portugal, com particular ênfase para a agricultura. Sempre pensámos e ensinámos que este domínio do saber é vital e, portanto, estratégico: comer é, em regra, um acto diário, mas, no plano global, o acesso aos mercados alimentares é escandalosamente desigual³. Ao invés do que é vulgar pensar-se, à sociedade rural e à agricultura se une intimamente o estado geral do país e a evolução do nosso planeta⁴.

TRÊS ALICERCES DESTA REFLEXÃO

A este artigo subjaz sobretudo o ciclo dos últimos quatro anos do percurso de vida e de ensino na UTAD, de 1977 até hoje, mas ele fica ainda a dever-se, em grande medida, ao constante repto à reflexão e à *praxis* pedagógica por parte de vários amigos e colegas⁵. A obra *Transforming Agricultural Education*, que foi publicada nos EUA em 2009, constitui um terceiro alicerce. Trata-se de uma obra colectiva de três, organizações sob, digamos, a batuta do National Research Council of the National Academies. As ditas organizações são o Committee on a Leadership Summit to Effect Change in Teaching and Learning; Board on Agriculture and Natural Resources; Board on Life Sciences; Division on Earth and Life Studies. A edição ficou a dever-se a The National Academies Press, Washington, D.C.⁶.

Esta obra começou a desenhar-se a partir da conferência “Leadership Summit to Effect Change in Teaching and Learning”, em Washington, D.C., entre 3 a 5 de Outubro de 2006 e, após um longo e participado proces-

so de gestação, foi ainda revista por 14 personalidades, as quais estavam ligadas a nove distintas universidades americanas, a várias entidades e ilustres sociedades científicas, bem como a organizações de agricultores e unidades agro-industriais. Em suma, a fonte que compulsei, embora muito marcada pelo quadro sociocultural e político-institucional norte-americano, é uma obra de teor amplo, profundo e rico, um caso exemplar de seriedade e zelo no tratamento do seu objecto e, portanto, uma base sólida para uma reflexão aprofundada noutros contextos.

URGE MUDAR O QUADRO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO?

Sabemos todos, ou não, que vivemos num mundo cada vez mais micro e veloz? Será, pois, insensato que nos demos ao esforço de nos pensarmos globalmente e adiante, seja como nação, regiões-plano, ou escolas? Por exemplo, que tipo de economistas e gestores antevemos para o mundo de 2015-2025, mundo este já tão próximo? Na era da corrosão do carácter⁷ e da incerteza diária, deverá um jovem economista, qual *transformer toy*, ficar apto a mudar-se em sociólogo ou filósofo, e um tempo depois ser capaz de se remodelar em CEO ou MD⁸ (especialistas em psicologia de grupos?), para, uma vez sénior, se converter de novo à fê, mas agora a fê numa outra economia⁹? À saída da escola, quais as várias línguas que esses licenciados e mestres deverão dominar? E como alcançar isso, se a mestria da língua-mátria for apenas a do inculto? Sendo pobre a maioria da população mundial e sendo as nações muito desiguais, que economia lhes será apresentada: a hegemónica e/ou as outras?

Quanto a engenheiros agrónomos, silvicultores e zootécnicos, que havemos de “pensar fora da caixa”? Num tempo em que os alhos nos chegam da China e as cebolas do Peru, convém também indagar: que sistemas de organização agrária, ao nível planetário, poderão ser estudados, entendidos e talvez melhorados pelos ex-alunos das escolas agrí-

colas nacionais? Mesmo que tão-só focados nas agriculturas europeias reguladas burocraticamente até ao detalhe¹¹, faz algum sentido que ensinemos a agricultura como um sector económico (a-histórico e associal?) e, ainda por cima, um sector dissociado dos campos da alimentação, da saúde e do ambiente¹²? Numa era em que nos perguntamos se ainda há pastores e em que ocorrem grandes incêndios rurais, convém saber, em última instância, qual o senso de leccionar especialidades de especialidades acerca de uma floresta inexistente? Ou seja, quando a que está vigente se acha desprotegida de pastagens e de campos (adjacentes e intercalares) e desapegada da sociedade lusa, que desconssegue cuidar dela? Ou qual é o propósito de reger acerca duma floresta que, na esfera da aprendizagem, acaba por estar desgarrada das inovações tecnológicas e do *design* ao redor da cortiça, da madeira e do papel, essas matérias-primas absolutamente fascinantes?

Perguntemo-nos: para nós, docentes, a agricultura é seriamente percebida como um sistema, uma totalidade muitíssimo complexa e (des)integrada, com fronteiras abertas e moventes? Ou é, pelo contrário, um único e estático foco de atenção, que tornamos redutível à nossa mais querida especialidade infradisciplinar? A agricultura, com A maiúsculo, que ensinamos contribuirá, ou não, para matar sustentavelmente a fome global? E que subsídios incessantes concederá ao nosso país?

Mesmo definida de um modo preambular, não se justifica que uma renovada ciência agronómica, autociente do seu valor, caminhe e se afirme nas escolas de ambiente, alimentação, saúde, economia e finanças? Por que razão isto tarda? Note-se que a agricultura pode ser, com e sem razão, percebida como inimiga do ambiente¹³ e este, não raro, ora é tomado como travão à economia, ora como um verdadeiro inimigo do Homem. Os diários económicos transbordam de doutas opiniões sob aquele prisma. Quanto à segunda óptica - a de o Homem se tornar um supranumerário do ambiente -, basta que se tire a temperatura ao sentir do povo nas

chamadas áreas protegidas. Neste quadro de pura ilusão, claro que essas terras são apenas alegadamente tuteladas. Quem pisa o terreno sabe bem que, *in loco*, as gentes e as “armas dos fracos”, sempre dissimuladas, são muito mais fortes do que, no geral, se admite. As pequenas histórias, por exemplo, do contrabando, dos baldios, ou da emigração “a salto”, comprovam isso mesmo.

Ainda neste intróito, reconheça-se que o ensino-aprendizagem tem três faces, tal como sucede com a moeda não-papel: a cara, a coroa e a superfície que as une. Sim, qualquer euro é um cilindro circular recto, cuja altura é diminuta, a espessura da moeda. Parece-nos, pois, que não é coisa de somenos indagar o seguinte: enquanto docentes, tratamos de zelar, com igual probabilidade, da coroa do ensino e da cara da aprendizagem, ou vice-versa? E de que modo cuidamos da sua junção? Unilateral ou bilateralmente? Ou seja, atentamos no cariz duplo e na grandeza da espessura da moeda? Admitimos ser igualmente aprendentes? As interacções com os alunos, as lições e métodos de cada professor, os processos de ensino-aprendizagem instituídos, enfim, a pedagogia escolar, juntam ou afastam aquelas faces? Entre o ensinar e o aprender, qual é a distância? A respectiva escala é a atómica, como a da nanotecnologia, ou, ao invés, é a dos anos-luz da astronomia? No fundo, os cursos e as unidades disciplinares centram-se no débito ininterrupto, quiçá monocórdico, dos docentes, ou o foco está no trabalho individual e de equipa (com camisola vestida) dos alunos? Inclui-se na equação do ensino-aprendizagem, por exemplo, a motivação, a autonomia e a criatividade dos aprendentes? E a que altura se põem essas fasquias?

Admito estar enganado, mas parece-me que incompreensões, cegueiras e interesses de comparsas justificam cargas horárias, tanto de uns, como de outros, que nos precipitam, a todos e irremediavelmente, no abismo do “ninguém tem tempo para nada”, um nada que é tamanho. Trata-se do ler, imaginar, reler. Pensar, criar e repensar. O mesmo se diga quanto ao escrever, experimentar, discu-

tir, testar e reescrever. Ora, vem a propósito citar duas frases excelsas do Padre António Vieira¹⁴:

Para aprender não basta só ouvir por fora, é necessário entender por dentro.

O mestre na cadeira diz para todos, mas não ensina a todos. Diz para todos, porque todos ouvem, mas não ensina a todos, porque uns aprendem, outros não.

As dicotomias confinam os debates, mas, dada a falta de espaço ora disponível e visto que este texto é, digamos, um balão de ensaio, contentemo-nos com outro par de perguntas gerais: o ensino aprendizagem no campo da agricultura faz-se fria e longinquamente, portas escolares adentro? Ou tem, pelo menos, um sinal de mangas arregaçadas e mãos na massa extramuros? E quanto aos domínios da gestão e da economia, qual é a norma? Não é sabido que as visitas de estudo, os estágios curtos, as colheitas de dados in loco, as saídas de campo dos projectos de pesquisa, entre outras práticas, avivam a alma dos alunos para o estudo entre quatro paredes? Mas, assim sendo, por que razões se erguem amiúde barreiras, mal se proponha uma mudança na praxis habitual de “dar as aulas”? Manifestamente, o outlier pedagógico ver-se-á enredado em relações custo/benefício ruinosas.

Mas, do lado oposto, que pensar, e que fazer, quando vemos, ano após ano, que bastam uns pingos de chuva para afugentar futuros agrónomos da leitura de um perfil de solo, isto logo ali no campus da UTAD? Ou que pensar e que fazer quando, no laboratório, os futuros zootécnicos se sentem incomodados por sujarem as mãos, ao pedir se lhes que façam uma bola de solo humedecido, para assim procederem à determinação expedita da textura do solo? Que pensar e que fazer quando um pré-licenciado em silvicultura revela só conhecer perfis de solos por meio de monólitos e por via de imagens da net? Entre outras razões, haverá as que nos remetem para irracionalidades do sistema escolar, fora e dentro da universidade, para excessos

de pasmo frente à TV e, talvez ainda, para a falta do leite materno e da bússola paterna.

Certo, a tais casos convém contrapor outros que espelham ânimo, vigor e iniciativa por parte dos alunos sedentos de curiosidade e repletos da vontade de esquadriñar o mundo, começando pelo hábito salutar de buscar *the latest news and blog posts*, a par de iniciativas, projectos e prémios. Por vezes, a sua demanda só acha oferta satisfatória além-fronteiras escolares: no *net surfing*; na aventura da viagem sonhada; na exploração da mata e gruta ignoradas; na vivência do voluntariado; nas horas do *part-time* ou do *on call work*; ou até na candidatura a sucessivos concursos e jogos com oferta de euros e fama. Comparativamente, os professores podem ser “uma grande seca”: os colegas, “parvos”, “fixes”, “sonhadoras”, “bem-humorados”, etc.; a escola não mais do que uma loja de conveniência, um “não-lugar¹⁵”, ou mesmo um sítio pouco saudável, propício ao desnorte e ao tédio; à solidão e à depressão, enquanto o mundo lá fora - cá dentro, através dos *media* e Internet -, alimenta desejos fundos e reflecte promessas cintilantes.

Agora, dum novo ângulo de observação, que pensar, e que fazer, se verificamos que as numerosas escolas superiores de agricultura disseminadas pelo país¹⁶, ano após ano, não logram criar e manter entre si redes fortes de cooperação, seja no ensino, na difusão do saber extramuros, ou na investigação¹⁷? Igualmente, que pensar, e que fazer, quando observamos, no geral e ao longo do tempo, que cada escola é um arquipélago de ilhéus inexpugnáveis, só fraca e ocasionalmente unidos? Seja por um protocolo ou convénio formal, só de boas intenções repleto, seja, caso mais raro ainda, por um ou outro docente-investigador insubmisso à cultura imperante no gueto? Para lá dos laços pessoais e informais (em regra irregulares), o que há, a não ser uma pobreza extrema de projectos e acções a juntar ex-licenciandos e ex-mestrandos às suas escolas, mesmo quando todos estes viraram docentes no ensino superior?

Perante paradoxos gritantes, imobilismos inaceitáveis e mudanças estonteantes dentro

da aldeia global, onde vivemos, teremos, ou não, de fazer melhorias e rupturas no *statu quo* do ensino na universidade? Parece-me que sim e tarda a hora, pois o passo não pode ser maior que a perna, e depressa e bem há pouco quem¹⁸.

CONHECEMOS OS ALUNOS? MELHOR, AMAMO-LOS?

Mesmo que seja tão-só no final da sua carreira, um professor pode chegar à conclusão - sem dúvida, perturbadora - de que, não amando os seus alunos, não os conhece¹⁹. E, não os conhecendo, ignora o que os move por dentro, ou seja, o impulso mais fundo, o sopro que pode iniciar o fogo e a luz do conhecimento partilhado.

Mas simplifiquemos a questão cognitiva e indaguemos à superfície: o que conhecemos dos nossos alunos e alunas? A aparência das unhas de cores variadas e pontuado florido, ou a essência do seu trajecto no Lycée Français de Porto? O *body piercing* e/ou o seu cosmopolitismo e “vício” de viajar? A tradição musical na família e/ou a dedicação à paróquia, ou a sua permanência Erasmus timbrada na Polónia? A sua carreira como servente (de pedreiro, primeiro; de trolha, depois; e de carpinteiro, a seguir) e, por ora, de pintor, ou a sua perdição por cinema com pipocas? A instrução secundária na escola profissional privada num cancelho do interior, e/ou o seu gosto pelos desportos radicais, e/ou o seu aplauso ao *Ensaio sobre a Cegueira*?

Conhecer o outro é, sem dúvida, uma meta difícil e inacabável, mas é consabido que ensinar com algum sucesso reclama um mínimo de interconhecimento pessoal entre o docente e os discentes, e quanto mais abundante for esse capital, tanto melhor, pois todos estimularão o vaivém aprender-ensinar-aprender. Enquanto docentes, temos, portanto, de nos interrogar sem cessar: escutamos os alunos? Que sabemos nós da *front region* e da *back region*, as deles e as nossas²⁰? Para o joshua92@hotmail.com, quem

são os seus trios e quartetos de eleição, para ócio e/ou negócio, seja este o estudo de caso ou além disso? Que conhecemos nós dos seus estilos de vida e das interacções regulares que mantêm?

Ao invés do que se possa julgar, não se trata aqui de colher informação trivial, pois a pesquisa na esfera da educação transmite-nos, entre muitas outras, três ideias-chave, que merecem adopção imediata: a) uso o que já sei para chegar a um novo saber; b) aprendo ao meu próprio estilo, o qual é, em grande medida, uma função do legado da vida vivida, dos interesses amadurecidos e por aí adiante; c) a aprendizagem é reforçada por interacções que sejam socialmente legitimadas e apoiadas. Dito de outro modo, sob um adequado clima de interacção social, o que aprendo floresce²¹.

É consabido que a ocupação escolar se entretetece com a vida pessoal, familiar e social, e que a aprendizagem de qualquer pessoa é um processo complexo em que se jogam variáveis como a motivação para aprender e o esforço consequente, a estima pelo saber, o quanto o aprendente vai aprendendo e, assim, o quanto se vai entusiasmando no seu itinerário do fazer-aprender-ensinar. Talvez ajude à reflexão aqui em curso ilustrar estes pontos com base na experiência pessoal. A Marta²², por exemplo, aluna isenta de pagamento de propinas, define-se como feminista e abomina a discriminação salarial entre homens e mulheres, estando assim muito sensível à leccionação sobre o emprego, o desemprego e a inactividade; a Júlia, aluna aplicada, já sabe mais das três contabilidades - a formal, a do saco azul e a que é exposta ao banco, ao pedir-se-lhe crédito - do que aquela que no curso aprende, e sabe tudo isto precisamente porque já ajuda na firma paterna. Mantém com esta uma relação muito afectuosa. Por sua vez, os colegas Zita e Gaspar, noctívagos inseparáveis - ela *miss* do curso, ele *mister deejay* -, têm ambos, actualmente, a sua vida pessoal e escolar ensombrada pelo facto de os respectivos pais estarem separados.

Como se pode esperar, o trilho pedregoso do interconhecimento não se percorre sem

simpatia, empatia e um grau mínimo de confiança mútua. Enquanto docentes, que traços de personalidade e esboços dos quadros de vida, de estudo e de trabalho identificamos nas turmas? Turmas? Sim, há, mas são compostas de uma população fluante, de configuração variável de aula para aula, de grupos de alunos que se desconhecem entre si e cujos estatutos²³, atitudes e condutas são inimaginavelmente diversos. Neste contexto, como colher uma percepção, fugaz que seja, do seu saber, saber-fazer, talentos e paixões? Como filtrar temores, fraquezas, preconceitos, opiniões e queixas? Enfim, como ponderar os seus percursos e posições? Temos e/ou buscamos as condições para isso? Sem um entendimento mínimo acerca do saber, do querer e do ser daquele que é o receptor da nossa pose, prosa e prédica, como aquilatar o afastamento e a apatia de uns, ou o interesse e o entusiasmo de outros? Como lançar cordões entre discentes e docentes-investigadores, se estes não são capazes de os situar individualmente, se não têm nem meios nem ocasião para sondar o seu quadro de vida próprio? Como projectar pontes entre o conhecimento (escolar e extra-escolar) dos alunos e o novo saber disciplinar (aquele que ainda ignoram e é leccionado) e, eventualmente, o saber novo gerado pelo professor *et al.ii*?

Claro, o ensino e a aprendizagem não se desligam do quadro de relações sociais em que o aluno está envolvido, mas há o problema muito difícil de o docente poder desconhecê-lo em larga, ou mesmo larguíssima, medida. Lembro, a propósito, um episódio de agressividade, então surpreendente e incompreendida, e a fuga às aulas por parte de Ismael, tudo resultado, afinal, do abalo causado pela notícia de que à sua namorada fora detectado um cancro na cabeça. Recordo ainda Inês, natural de Cete, Paredes, a filha do meio numa fraternidade de sete irmãos, que, uma vez portas adentro de casa, não tinha trêgua: ou cuidava dos mais novos, ou tratava das lides domésticas, ou auxiliava no bar dos pais. Fechado o negócio, poderia, exausta, embezzerar frente à TV. Contou ela ao seu grupo de trabalho:

Para esta cadeira vou estudar cá [em Vila Real]. Em casa não dá, a televisão está sempre ligada. Mal chego, se posso, é logo: não resisto, sento-me a ver.

Cisões, cansaços e alheamento podem converter-se em opostos, basta por vezes um acaso ou uma vivência. Foi o caso, por exemplo, da flama de João e Luís, amigos inseparáveis, logo depois de terem rasgado os horizontes do seu mundo de então através do programa Erasmus na Grécia. A relação entre o trabalho não escolar e o estudo é igualmente complexa, como ilustram os casos de Hugo, filho de comerciante, e Mário, filho de madeireiro. Recordo-os como alunos sempre muito atentos, ao invés de todos aqueles para quem é normal fazer algo distinto de ouvir o docente ou um colega-orador: por exemplo, sobre a carteira fazer planos para a Queima das Fitas e sob a carteira digitar SMS sem conta; explorar na *net* outros sítios que não o indicado como foco da aula prática. Ser capaz de prestar atenção e de se concentrar, hábitos essenciais dos ofícios de mestres e discípulos, e que são amiúde escassos - por má gestão do sono, inclusive -, pode ter subjacente um traquejo de trabalho, tanto voluntário como assalariado. Hugo, *barman* numa discoteca em Braga, ao descrever numa aula a sua ocupação regular, sabática, nocturna, expôs de modo conciso e claro à turma a seguinte rotina: “Ao sábado, dia e noite, trabalho duro; ao domingo durmo; à semana, aqui, em Vila Real, estudo.” Por sua vez, Mário, bombeiro, treinou os sentidos da visão, da audição e do autocontrolo. O seu estado constante de vigilância e prontidão é já traço imanente. Como Hugo, emitia sinais não-verbais de que seguia palavra e gestos do ensinante.

Notemos ainda que, em regra, enquanto professores, estamos cientes do que esperamos que os alunos saibam, mas é, talvez, bem maior (e deveras significativa) a nossa ignorância acerca do que eles já sabem e, igualmente, do que procuram saber. Gil, por exemplo, não fazia a mínima ideia do que é uma lavoura ou um baldio, mas simultanea-

mente conhecia bem a história dos Steves (o Jobs e o Wozniak) e já se pusera em campo para decidir para onde emigrar: Brasil, Angola ou, quiçá, Alemanha. Jorge, apicultor e filho de apicultor, é naturalmente um especialista e bem conhece os baldios onde recolhe o mel das suas abelhas. Mais, sempre que possível, inscreve-se em seminários apiários, justificando assim a ausência a aulas muito menos apelativas. Rui, um louco por *motocross* e um aluno cooperante, fizera um estágio prolongado na Força Aérea Portuguesa, tendo-se convertido num *expert* em informática. Evitou, assim, que o seu professor se tornasse um info-excluído, risco que permanece iminente a cada dia que passa. Rute, nascida no Luxemburgo e já baptizada como caçadora, percebeu mais rapidamente as noções de associação, grupo primário e ritos de passagem do que os seus colegas sem tal experiência e sem qualquer outra vivência associativa. Ana, ginasta, extrovertida e alegre, já licenciada em Sociologia, amiúde virou assistente da disciplina, tendo sido um auxílio inestimável para o seu próprio grupo de trabalho, em particular aquando da realização do estudo de caso. Um último exemplo: Abel, nado e criado em França e que fizera a experiência de trabalhar numa floresta alemã, onde, então, se dera conta da “cumplicidade” entre técnicos e produtores, realçou junto dos colegas a chamada de atenção que eu acabara de fazer quanto à fragilidade da extensão e do associativismo florestal entre nós.

Para lá do espaço de participação que tento criar, na aula e fora dela, para permitir ao aluno a autoconfiança, a expressão da sua experiência e o partilhar do saber já existente, a busca da sua identidade e perfil começa, em regra, pelo pedido, logo na primeira aula, do respectivo *curriculum vitae*, instando que a vida não escolar seja mencionada. Outras abordagens para se iniciar o interconhecimento professor-aluno são facilmente imagináveis, embora concretizá-las seja sempre um repto maior. Recordo, por exemplo, a tradição de James Alrichks, um professor de Pedologia da Universidade de Purdue, cuja aula inaugural era nada mais e

nada menos do que um prolongado *barbecue* no relvado da sua moradia. Devo acrescentar que o seu nome figura na lista dos *Teaching Award of Excellence Award Recipients*²⁴. Recebeu o prémio em 1971.

Volto ao início: temos e/ou buscamos as condições para conhecermos os nossos alunos?

NOVAS TECNOLOGIAS, VELHA PEDAGOGIA?

A mudança social, crescente e veloz, perpassa estudantes, escolas, metodologias. Enfim, é uma constante. Enquanto docentes, acompanhamo-la? Ou vamos mesmo adiante dela?

Para lá de lamúrias e elogios breves a um ou outro caso, à hora do café nas semanas de praxe e da latada, que lugar e tempo ocupam, na agenda dos docentes, os alunos, a pedagogia, os seus-nossos resultados? Além da gestão miudinha do retorno anual às aulas, da redacção de doutos pareceres e atribuição de equivalências, há ocasiões de debate regular (e de extracção das devidas lições) sobre o mundo infinito do ensino-aprendizagem, mesmo apenas no seio de grupos informais? Quem nisto se compromete? Coordenadores de curso entusiastas e alguns colegas mais? Conselhos pedagógicos apostados na riqueza maior que a educação é? Ou, estes órgãos acham-se divididos em trupes e estas unidas por clientelismos, não cumprindo a sua *raison d'être*?

Lastimo, mas a história de vida diz-me que é vulgar sacudirmos a água do capote e enunciarmos belas intenções, mas escasseia a reflexão persistente e traduzida em inovação organizativa e pedagógica. O *curriculum* implícito, ou seja, a prática observável, não raro desmente o que é proclamado oficialmente. Expõe-se a noção de *kaizen*, mas não se faz nenhuma melhoria que podia ser concretizada no minuto imediato. Ou ensina-se o valor do plano estratégico e/ou do *marketing*, mas nada disso se converte em cultura de trabalho *in situ*, no seio do curso ou da escola.

Para lá da oferta de formação pedagógica dos docentes do ensino superior - hoje notoriamente mais farta do que outrora, embora ainda surja de modo desconexo e errático -, que respostas colhemos, por exemplo, às três perguntas seguintes: a) existindo há mais de um lustro, que uso fazemos de plataformas colaborativas (baseadas no conceito *wiki* e utilizadas para fins pedagógicos), como, por exemplo, o *wikispaces*? b) mesmo tal fazendo, estamos, ou não, na situação descrita por B. Brecht: “as novas antenas continuaram a difundir as velhas asneiras”²⁵? c) o caudal impetuoso e crescente da Internet exclui, ou, por assim ser, exige ainda mais aprendizagem a partir de resolução de problemas e mais aprendizagem oficial? Precisamos mais, ou não, de pés a calcorrear as geografias da nação? mãos a colher rochas, plantas e animais? olhos postos em telescópios virados ao céu? e, para não mais dizer, equipas de laboratório testando protótipos, e núcleos de centros de pesquisa planeando o lançamento de inovações radicais? O que nos faz falta: o vero mundo e/ou o universo virtual cibernético?

A resposta parece evidente, mas torna-se mais firme ao sabermos que a pesquisa sobre a aprendizagem corrobora a noção de que as práticas e as actividades em que me comprometo - aquilo que faço de alma e coração - enquanto aprendo moldam, efectivamente, o que aprendo.

O QUE APRENDO NA ESCOLA, NA UNIVERSIDADE?

A resposta imediata de um estudante “normal” à pergunta acima poderá ser esta: “Aprendo um pouco do que me ensinam os meus colegas nas aulas e fora delas, e, por vezes, quase sem eu dar conta (não na praxe, pois aí a prática é forte); ganho alguma prática no *campus*, por exemplo, num dia aberto ‘fixe’, ou no dia do ambiente ou da árvore, ou numa tarde de empreendedorismo *nice*, em feiras e oficinas disto e daquilo, enfim, tudo o que for espectacular; e daquilo que me

ensinam nas ‘ucês’ (UC, unidade curricular), decoro e fico com umas ideias suficientes para passar, e isto assim é, tanto mais quanto a matéria agrada e tanto menos quanto os ‘prófes’ forem uma seca.”

Esta hipótese provocadora sublinha que o ensino-aprendizagem não se deveria apartar da socialização dos alunos (isto é, dos seus efeitos incontornáveis) nos bares, cantinas e residências universitárias, na Internet e na TV, nos grupos de jogo de cartas, tunas, etc. É um, e o mesmo, aluno o *Homo sapiens*, o *ludens* e o *faber*. Além disto, que é muito, a pesquisa na área da educação diz-nos ainda que qualquer aluno entende mais facilmente quando o conhecimento (o saber prévio que assimilou e o saber novo que vai descobrir) é estruturado ao redor das noções-chave da disciplina em causa. Em suma, a integração da vida e traquejo pessoal do aluno no processo de ensino surge como acção indispensável à aprendizagem. Ora, tanto quanto me é dado observar, a *praxis* do ensino na universidade roda agora, muito mais do que outrora, à volta do profissional especializado, individualista, liberal, mais activo do que reflexivo, e até mesmo fantástico: o JEEP - jovem empresário de elevado potencial, agrícola inclusive; o produtor florestal ambientalista e, quiçá, caçador; o talentoso inovador-empendedor que funda e vende por todo o planeta a sua marca; o economista ou o gestor incansável a subir na vida e na multinacional, etc. Caímos, assim, na armadilha dos incontáveis cursos alegadamente aplicados, dos ciclos curtos e expeditos, dos semestres que o não são e das UC soltas e retalhadas em módulos, perdas das precedentes e das subsequentes. Há ainda uns exames escritos para alunos desconhecidos. As orais foram banidas. O que sucederia se ressuscitassem? Diz-me a experiência que ficaríamos atónitos, suspensos: não parece haver unidade ou elos entre a vida, o saber e o saber-fazer. Admito estar enganado, mas, em regra, a realidade que perscruto entre os meus alunos surge fragmentada e fragmentária.

Muito estranhamente, na universidade parece prevalecer a ignorância de que em qualquer ocupação ou profissão não há um só posto

de trabalho que possa funcionar associadamente, ou seja, alheado da acção ou inacção de outrem. Somos sempre interdependentes, o que, aliás, é facto crescente e incessante. O mercado de trabalho e os patrões sabem isto muito bem e, não raro, o recrutamento dos futuros funcionários, os designados “colaboradores”, faz-se não pelo *curriculum vitae* e notas na área técnica, mas sim pelo rasgo e qualidades não profissionais. O que conta é aquilo “que faz a diferença”. As competências transversais, de banda larga, ou seja, as que são utilizadas em campos diversos, constituem-se em factor crítico para a filtração (por via do CV, entrevistas, testes e provas) dos aspirantes a estagiários e iniciados, todos estes a manter debaixo de olho, isto se tiverem sido admitidos. Os mais experientes dentre estes já sabem que é um *must* zelar pela *good personal appearance*, pela *personal energy* e, sobretudo, pela *personal chemistry*, além, evidentemente, de duas outras *soft skills* sem igual: *understanding what the world is all about* e *awareness of how business works*. Claro, tudo isto é ainda pouco e é preciso manter vivazes mais de meia centena de outros requisitos alegadamente, digamos, moles²⁶.

Se assim é, na universidade, os docentes não deveriam atentar nesta questão tão crucial quanto afastada das suas preocupações habituais? Não deveriam interrogar-se sobre os modelos de aprendizagem não só das *hard skills* mas também das *soft skills*²⁷? Para estas, será preferível usar o modelo inclusivo, ou o especializado? Ou é melhor uma abordagem mista, a integrar as vantagens dos dois modelos²⁸? Ou seja, criam-se UC em que se ensina, por exemplo, como se trabalha em equipa? Ou os alunos, nas várias disciplinas, fazem tarefas e resolvem problemas em grupo? E, assim fazendo, vão aprendendo não só acerca dos temas e problemas do teor disciplinar mas também sobre a organização e o funcionamento eficiente e eficaz da sua equipa, justamente porque, na ocasião, são instados a reflectir sobre a sua própria prática? Qualquer opção, note-se, exige um compromisso forte por parte dos docentes e uma reorganização da estrutura e funcionamento dos calendários e horários escolares.

Concretizando um pouco a reflexão, perguntemos assim: sem *soft skills*, será o futuro agrónomo capaz de instituir um bom relacionamento, interagir e trabalhar eficazmente com os agricultores? Que dizer do engenheiro florestal que é incapaz de reconhecer e respeitar atitudes, condutas e crenças distintas das suas? Não será curial que o economista compreenda e assuma ora o papel de líder, ora o de seguidor, e que se mostre igualmente capaz de perscrutar e ajustar-se a ambientes de trabalho distintos? Não beneficiará a empresa cujo gestor é capaz de concorrer para o planeamento e a coordenação do projecto colectivo e se mostra responsável perante uma decisão de grupo? Para qualquer desses ex-alunos, que dizer, antes de tudo, quanto ao sentido ético, moral e profissional? Se estas *soft skills* passarem a ser questões essenciais de ensino-aprendizagem, contribuiremos, mesmo que seja só um pouco, para maior justiça fiscal e menor dívida pública? Ou para menor corrupção e maior autoridade? O país sofreria de um défice democrático menor e a Segurança Social teria o futuro garantido?

Se em cada disciplina científica se pode inscrever a preocupação com as *soft skills*, é mesmo impreterível o cultivo constante das habilitações de comunicação. Ou seja, não é aceitável a indiferença comum perante a incapacidade notória de exposição de ideias de modo claro e eficaz, tanto de forma verbal como escrita, seja isto realizado perante um só receptor ou uma audiência. Pode dizer-se o mesmo quanto ao saber arguir, por escrito e oralmente, e chegar a conclusões. Igualmente, na universidade em particular, a afeição pelo pensamento crítico é um dever inalienável, tanto dos docentes como dos alunos. Mas essa habilitação pressupõe, desde logo, que se saiba do ofício de identificar e analisar problemas, mormente em circunstâncias difíceis, e se saiba proceder a uma avaliação fundamentada dos mesmos e da própria discussão dos argumentos postos em confronto. Crucial é ainda o poder de extracção de conclusões assentes em factos e provas válidas e a habilitação de saber buscar e encontrar ideias e soluções inovadoras.

CONCLUSÃO

O ensino-aprendizagem na universidade é objecto complexo, a clamar pela noção de sistema como base de observação e compreensão. Neste quadro, as questões e notas que expus são, como disse, esparsas e não nos conduzem a uma conclusão extrema e única, a um só ponto de chegada. Ao invés, abrem-nos para encruzilhadas e trilhos. Recordemos, por exemplo, alguns: ensinar só a economia hegemónica e/ou as outras? Apostar no caudal verbal dos docentes ou no labor pessoal e/ou torrente criativa e autónoma do grupo de alunos? Ensinar portas adentro e/ou extramuros? Agir coordenada e colectivamente ou jazer no gueto?

Em qualquer caso, esta reflexão tem de fechar-se, pelo menos por ora, e faz sentido, decerto, reabrir portas, com algumas ideias-força ou outras já entalhadas no corpo do artigo ou nele subjacentes. São portas velhas e já reabertas aqui e ali, entre nós inclusive, fazendo-nos lembrar Brecht, ao dizer: “Os tempos modernos não começam de uma vez por todas. / Meu avô já vivia numa época nova. / Meu neto talvez ainda viva na antiga”²⁹. Ora, antes de mais, o ensino na universidade deve fugir das tendências - sufocantes e ora soberanas - da reestruturação e controlo burocrático acrílicos, paradoxal e absurdamente justificados nas novas tecnologias. E urge começar por afrontar o medo³⁰ que tomou de assaltar a casa da ciência, que é por natureza livre, interpeladora e generosa. Como me dizia uma amiga, a universidade tem vindo a transformar-se num mundo big-brotheriano, concentracionário, digno do olhar de Foucault. Ora, vem também a propósito recordar Teixeira de Pascoaes: “Só a cabeça de um morto diz que sim a todos os movimentos que lhe imprimem.”³¹

Que fazer, então, a começar por nós mesmos? Três coisas. Primeira: colocar a questão do ensino-aprendizagem na nossa agenda de ensinantes na universidade³². Segunda coisa: cumprir a instrução “pare, escute, olhe” e, perante este último termo, ouçamos Saramago citar-nos, do *Livro dos Conselhos*: “Se po-

des olhar, vê; se podes ver, repara”³³. Então, partilhemos as perplexidades e as dúvidas, os receios e as angústias, as irritações e, talvez mesmo, a desmotivação que nos corrói a alegria da missão. Terceira acção: passar do agir pessoal, atomizado, fragmentado e fragmentário, à acção colectiva, tal como nos propõe, muito sabiamente, Pedro Ferrão³⁴:

[...] reduzir o peso que hoje tem a personalidade e a idiosincrasia individual no trabalho docente. Não através da padronização mais ou menos burocrática das práticas, mas pela introdução de dispositivos de aprendizagem promotores de uma interacção alargada e diversa com todas as fontes produtoras de experiência de aprendizagem, nas quais incluiria o(s) próprio(s) docente(s). Dois exemplos notáveis de tais dispositivos seriam, por exemplo, o trabalho de projecto, quebrando a segmentação disciplinar, e a docência em equipa e *on demand*.

Abertos à torrente de visões e ideias novas-velhas de labor conjunto entre docentes e alunos, consideremos séria e aprofundadamente os estágios extramuros³⁵, acções de comunicação de ciência, vivências e projectos de investigação internacionais³⁶. Acreditamos na capacidade de empenho ardente dos aprendentes-ensinantes de todos os ciclos no rol numeroso de micro, pequenas e grandes tarefas que a pesquisa científica implica, desde a concepção à execução e avaliação dos resultados alcançados. Naturalmente, é preciso respeitar requisitos e condições de enquadramento organizativo (gabinetes de apoio, departamentos, verbas, etc.) e de ordenação e orientação (supervisor, tutor)³⁷.

Se estudantes de Ciências do Mar se entusiasмам com a possibilidade de participarem 10 dias num cruzeiro oceanográfico, a bordo de um navio de investigação, e se igual ou maior contentamento sucede com alunos de Arqueologia a realizarem escavações arqueológicas durante um mês, por que razão não cremos que os futuros engenheiros agrónomos, silvicultores e zootécnicos igualmente se arrebataram com experiên-

cias de observação e colecta de dados e/ou trabalho de campo sério em, por exemplo, vindimas, plantações florestais, tosquia de ovelhas e arrolamento de cabras, seja isto realizado cá dentro ou lá fora?

O ensino não é o único alicerce da universidade, nem a reflexão respectiva se sustenta sem exercícios similares quanto a outras bases. Ora, a universidade que não se

pensa a si mesma no mundo em que está, está mal e não serve o país. Atenta contra o seu princípio primeiro, o da liberdade intelectual, renega a sua missão universal e vira balcão de vendas. Vende-se e busca fazer dos seus “clientes” meros comerciais ou quadros servis. Não prepara cidadãos para os dias de hoje, muito menos para os de amanhã.

² É mister situar o texto no quadro próprio. A sua origem remonta a 2010. A. Mexia instoume então a que participasse numa mesaredonda sobre ensino e formação profissional, que teria cariz multidisciplinar e integraria o IX Encontro Nacional de Protecção Integrada. Sublinhou a ideia de que a História Agrária e a Sociologia Rural deveriam tomar assento nessa troca de saberes e práticas pedagógicas. Aceitei o repto e comprometi-me a juntar três achas para a fogueira do diálogo futuro. Assente ficou ainda que me centraria no ensino. Os campos da formação profissional, da fitofarmacologia e da protecção integrada não fariam parte da entrega a haver. Evento à porta, aquele colega, qual frade a fazer a sopa de pedra, pede tona para o livro de resumos da reunião. Tãoas na fase de leitura e reflexão preparatória para a dita mesa, não tendo escrito qualquer texto (que não chegou a ser inequivocamente pedido, nem, *motu proprio*, pensara elaborar), lá rabisquei quatro notas. Fiz, depois, um diaporama para apoio às falas, que seriam, naturalmente, breves e intercaladas. Foi só em Viseu, em pleno encontro, que percebi que, afinal, a mesa começaria por ser mais linear do que redonda. De facto, esperavase que cada um dos convivas virasse mais pregador do que interlocutor. Assim sucedeu, mas, felizmente, a mesa acabou por ser oval, dado o fluir das palavras por entre a audiência e os sentados à mesa no palco do anfiteatro. Devo ainda aclarar que arrumara já, num feliz escaninho da mente, a memória do encontro - no qual tive o privilégio de participar numa homenagem muito afectuosa ao Professor Pedro Amaro -, quando, de novo, A. Mexia, repleto de fé e paciência de frade mendicante, me desafiou a converter o *power point* em artigo para esta revista. Apesar da pouca *food for thought* que reunira e da falta de tempo para a cozedura, como poderia recusar tal pedido de novo conduto? Resta dizer, a todos e em especial a António Mexia *et al.*,i, quão grato estou por tanta estima. Oxalá o texto adiante, já longe do rascunho gráfico viseense, possa ajudar um pouco a responder a uma das inquietações do dito encontro: “o delineamento de boas práticas no ensino e formação da fitofarmacologia e da protecção integrada numa perspectiva de futuro”.

³ É deveras simbólico que o então directorgeral da FAO, Jacques Diouf, tenha feito uma greve de fome, em Roma, na sede da organização, para “sensibilizar a opinião pública” antes do início da Cimeira Mundial sobre Segurança Alimentar (16 a 18 de Novembro de 2009). Assim testemunhou a sua solidariedade com mais de mil milhões de pessoas subnutridas em todo o mundo; assim sublinhou a ideia de que os países mais pobres são os mais afectados pelos problemas globais, sobretudo as especulações de preços dos alimentos. Na agenda internacional, tendese a registar tãoas, ou sobretudo, as crises financeiras e as alterações climáticas, como se o dinheiro e o ecossistema

global valessem muito mais que as pessoas e as nações.

Disponível em < <http://www1.ionline.pt/conteudo/33064directorgeraldafoafezgrevefomesimbolica24horas> >.

⁴ Recordemos que a alta dos preços dos alimentos tem provocado surtos de pânico nos mercados internacionais, por exemplo, em 2007. Segundo <http://www.un.cv/arquivofoodprices.php> (consultado a 17.03.2012), “entre 2005 e 2008, a nível mundial, os preços dos produtos alimentares básicos atingiram o seu nível mais elevado desde há 30 anos. Nos últimos 18 meses deste período o preço do milho aumentou 74 por cento, enquanto o do arroz quase triplicou, com um aumento de 166 por cento”.

⁵ Dentre eles, destaco Ester Portela e, muito em particular, o amigo e colega Pedro Ferrão. Aproveite a ocasião para agradecer igualmente a vários colegas amigos que me deram *feed-back* relativamente a uma versão pré-final deste artigo, a saber: Isabel Alves, Maria de Fátima Ferreiro e Artur Cristóvão.

⁶ *Vd.* em < <http://www.nap.edu> >. A obra contém seis capítulos, três quadros, sete figuras, 35 caixas e 102 referências bibliográficas, isto em 126 pp., a que se somam seis anexos, em mais 63 p. Disponível em < http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12602 >.

⁷ *A Corrosão do Carácter - As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo é um livro premonitório* de Richard Senneth, um grande sociólogo. A obra, publicada nos EUA em 1999, foi um manifesto êxito internacional: colheu rasgados elogios de jornais e revistas manifestamente prestigiados: o *Financial Times*, a *Business Week*, a *The Economist*, o *Wall Street Journal* e o *Die Zeit*. O que expõe, com clareza cristalina, esse livro? A situação em que se acham agora milhões de trabalhadores da aldeia global: ou não têm ocupação remunerada, ou trabalham e vivem em incerteza e na insegurança, sem garantia sobre o futuro dos seus postos de trabalho. A edição portuguesa é de 2001, editora Terramar, 260 pp. [ISBN: 9789727102877].

⁸ CEO, *chief executive officer*, em inglês americano; MD, *managing director*, em inglês britânico.

⁹ *Vd. Dicionário Internacional da Outra Economia*, de A. D. Cattani; J.L. Laville; L. I. Gaiger; e P. Hespanha, Edições Almedina, «Coleção CES», Série Políticas Sociais, 344 p., 2009 [ISBN: 9789724037226].

¹⁰ Com relação a esta questão *vd.* Maria do Carmo Vieira, *O Ensino do Português*. Ensaios da Fundação. Lisboa, Edição da Fundação Francisco Manuel dos Santos e Relógio d'Água, 2010.

¹¹ Um mero exemplo: na União Europeia, segundo a Directiva 1999/74/CE do Conselho, de 19 de Julho de 1999, que estabelece as normas mínimas relativas à protecção das galinhas poedeiras, deve observarse o seguinte: os bebedouros contínuos terão, pelo menos, 2,5 cm de

comprimento por galinha e os bebedouros circulares terão, pelo menos, 1 cm de comprimento por galinha; deverá haver, pelo menos, um ninho por cada 7 galinhas, tal como poleiros adequados (de, pelo menos, 15 cm de comprimento por galinha), e ainda, pelo menos, 250 cm² da superfície da cama por galinha. Disponível em < http://europa.eu/legislation_summaries/food_safety/animal_welfare/112067_pt.htm >

¹² Atentemos no seguinte sinal: de 1975 a 2011, entre os nove nomes distintos do Ministério da Agricultura, surgem associados outros termos, a saber: Pescas e Mar (5+1 vezes); Floresta (2 vezes); Alimentação (2 vezes); Desenvolvimento Rural (2 vezes); Comércio (1 vez); Ambiente e Ordenamento do Território (1 vez).

¹³ A propósito, recordo aqui o caso absolutamente caricato de a comunicação a seguir indicada, que versa sobre estruturação, ter sido acantonada numa sessão sobre poluição do solo: Portela, E. 1994, “Estruturação no Alto Barroso: Declínio ou revitalização?”, 4ª Conferência Nacional sobre a Qualidade do Ambiente, Vol. II, Universidade Nova de Lisboa, 68 de Abril de 1994, pp. 037053.

¹⁴ A primeira e a segunda citação acham-se no Sermão do Espírito Santo, que foi pregado na Igreja da Companhia de Jesus, em São Luís do Maranhão.

¹⁵ Acerca desta noção, vd. Marc Augé (2006), *Nãolugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*, Editora 90°, 104 pp. [ISBN: 9789798964023].

¹⁶ Dada a origem desta reflexão e o local em que surge publicada, faz sentido, creio, sublinhar a seguinte passagem de uma entrevista concedida pelo Professor Pedro Amaro, que passo a citar: “Quanto ao ensino superior, os erros cometidos na excessiva expansão do número de universidades com ensino agrícola e de escolas superiores agrárias exigem uma corajosa revisão da situação actual, porventura, até com o encerramento de unidades que se verifique terem difícil futuro e a intensificação de apoio financeiro às unidades responsáveis pelo ensino e investigação de melhor qualidade. Só assim o ensino superior e a investigação poderão otimizar a sua contribuição para o progresso da agricultura em Portugal”. (Acesso em 17.02.2012). Disponível em < http://www.bayercroppscience.pt/internet/empresa/artigo.asp?menu=&id_artigo=290&seccao=60 >.

¹⁷ Sem dúvida, no domínio da investigação, por via dos incentivos a tal conducentes, há actualmente sinais de cooperação entre escolas politécnicas e universitárias, mas, tanto quanto se estende a nossa percepção, há ainda um longo caminho a percorrer para que observemos equipas integradas de investigação. A noção de integração é distinta e mais exigente do que a de agregação. No que respeita à “extensão rural”, a acção de cada escola e universidade (para já não falar de acções concretas de cooperação interinstitucional) tende a ser tão só *wishfull thinking*. Da informação à sabedoria, passando pelo conhecimento, há um longo itinerário a percorrer e é caso para perguntar, com T.S. Elliot (cito tradução de memória): com tanta informação, que fizemos nós ao conhecimento e com tanto conhecimento que fizemos nós à sabedoria? Vd. Portela, J. (1995) “Desenvolvimento das Agrícolas Portuguesas: Da Informação à (In) Comunicação”. Comunicação apresentada ao simpósio A Agricultura Portuguesa num Contexto de Mudança e o Papel da Informação neste Processo de Transformação, Instituto Superior de Agronomia, Lisboa, 2425/5/95. *Agroecologia*, 2, p. 1724.

¹⁸ Pelas mesmas razões indicadas na nota anterior, cremos ser pertinente incluir aqui duas passagens de um texto

recente de A. Sevinate Pinto (de 16 de Janeiro de 2012): “A nossa agricultura só se desenvolverá [...] se, e quando, [...], pelo menos dois pressupostos se concretizarem: o pressuposto do investimento na modernização das unidades produtivas, que tem que ser intenso, permanente, facilitado e esclarecido; o pressuposto da aquisição de capacidade técnica (conhecimento), por parte dos agentes económicos com ligações ao sector, o que implica que, de uma vez por todas, de uma forma responsável, racional, rigorosa e não perdulária, se aposte na investigação, no ensino e na transmissão de conhecimento até aos seus utilizadores finais”. Mais adiante, o autor aclara: “Quanto ao conhecimento, [...] ainda que possa ser controverso, considero que é nessa área, a par com os seus fracos recursos naturais e as dificuldades de financiamento, que Portugal tem hoje as maiores desvantagens comparativas para poder enfrentar, em condições mínimas de igualdade, os seus concorrentes [...]. De facto, o significativo enfraquecimento da acção concreta desenvolvida nesta área pelos organismos do Estado no sector agrícola, florestal e agroindustrial, não foi suficientemente compensado pelo seu alargamento nas universidades e institutos politécnicos, nem pelo aumento da participação de investigadores portugueses em projectos financiados pela UE, que, apesar de interessante e com aspectos positivos [...], temse frequentemente desviado de interesse prático em termos nacionais. Esta circunstância, de carência de conhecimento prático, adaptado às nossas necessidades específicas, não é, evidentemente, generalizada. Há, entre nós, excepções pontuais e casos de sucesso e até de excelência, que deveriam ser estudados para melhor se compreender as razões da sua existência. As carências não derivam exclusivamente da falta de produção científica, mas também de evidentes fragilidades no ensino agrário no seu conjunto e, obviamente, na ineficácia da transmissão do conhecimento até aos seus utilizadores finais [...]. Isso acontece, quer pela falta de estruturas de intermediação, quer por múltiplas outras razões, até culturais, que afastam uma grande parte dos agricultores do conhecimento técnico e científico. Infelizmente, em matéria de conhecimento técnico/científico incorporado em práticas agrícolas, florestais e agroindustriais, Portugal temse vindo a afastar de muitos países no âmbito da UE, [...]. A única maneira de desenvolver a nossa agricultura e tornar sustentável o seu desenvolvimento é fazer acompanhar o reforço do investimento produtivo [...] por um grande esforço de aquisição e de transmissão de conhecimentos, articulando o ensino com a investigação e com a formação profissional e mobilizando os meios humanos e materiais, nestas três frentes, no âmbito de um projecto comum, com benefícios públicos demonstráveis, com prioridades bem definidas e no qual a maioria dos portugueses se possam rever e acreditar. <http://www.agroportal.pt/a/2012/aspinto.htm> (consultado a 16.03.2012).

¹⁹ No fundo, parece-me ser esta a tese essencial da obra notável de Daniel Pennac, *Mógoas da Escola*, Porto Editora, 2009, 256 pp. [ISBN: 9789720045010].

²⁰ Erving Goffman (1922-1982) arguiu que nas interacções sociais nos envolvemos em certas condutas para evitar embaraçar outrem ou sermos embaraçados. Haveria, assim, uma “região da frente”, onde os “actores” estão “no palco”, face aos restantes. Aqui se ressalta o lado solar de cada um. Na “região de trás”, o bastidor, um lugar oculto ou privado, o actor tira a máscara e é ele mesmo, sem preocupação com a sua identidade e função social.

²¹ Obra acima citada, *Transforming Agricultural Education*, 2009: 36, 37.

²² Obviamente, este e outros nomes são fictícios.

²³ Para não pesar o corpo do texto, deixo aqui o leque extraordinário de estudantes extraordinários (são 16 “estatutos especiais 2010/2011, UTAD”, mas, antes, já foram em maior número), os quais levam a pensar que o estudante ordinário será identicamente extraordinário: MP Apoio Social às Mães e Pais Estudantes; OH – Associados a ONG de Acção Social e Humanitárias; AE Atleta Estudante; AF – Atleta Federado; AC – Atleta de Alto Rendimento; BS – Bombeiro <2 anos; B – Bombeiro ≥ 2 anos; CT – Coros, Tunas e Agrupamentos de Idêntica Natureza; DA – Dirigente Associativo; DJ – Dirigente Associativo Juvenil; M – Militar; AS – Assembleia de Escola; OP – Comissão Permanente do Conselho Pedagógico; CP – Conselho Pedagógico de Escola; PD – Portador de Deficiências Físicas Sensoriais; T – Trabalhador Estudante. (Acesso em 16.03.2012). Disponível em < http://www.sa.utad.pt/imagens/normregul/estatutos_especiais_dir.pdf >.

²⁴ “Formally The EnsmingerInterstate Distinguished Teacher Award”. Disponível em < <http://nacteachers.org/teachingawardofexcellencerecipients.html> >.

²⁵ Penúltimo verso do poema “Tempos modernos”, in Bertolt Brecht, *Poemas*, Seleção e estudo de Arnaldo Saraiva. Lisboa, Editorial Presença, 1976, p. 79.

²⁶ Para lá de competências que nos podem surpreender, por as darmos por garantidas, e apesar de algumas raiarem o despropósito, atentese, por exemplo, nas *Top 60 soft skills* em < <http://www.citehr.com/22023top60softskills.html> >. Note-se ainda o que é vulgar dizerse acerca desta dicotomia: as *hard skills* asseguram que poderá ser escolhido para uma entrevista num caso de recrutamento, mas você necessita de *soft skills* para vir a ser contratado (e para continuar a manter) o seu posto de trabalho. <http://searchcio.techtarget.com/definition/softskills>

²⁷ As competências *soft* podem ser definidas como atributos pessoais que potenciam não só a interacção social de qualquer um e o seu desempenho profissional, mas também as perspectivas de carreira. Ao contrário das *hard skills*, que são relativas ao conjunto das capacidades pessoais para realizar um dado tipo de tarefa ou actividade, as *soft skills* são interpessoais e aplicáveis a muitas áreas de actividade. Nestas capacidades incluemse amiúde traços de personalidade (v.g., optimismo, responsabilidade, sentido de humor), a par de competências que podem ser objecto de aprendizagem e treino, como, por exemplo, comportarse com empatia, trabalhar em equipa, liderar, comunicar eficaz, eficiente e fielmente, negociar, nutrir sociabilidades e ensinar. Note-se, porém, que estas habilidades requerem que o individuo goste genuinamente de estar com outras pessoas. Disponível em < <http://searchcio.techtarget.com/definition/softskills> >.

²⁸ < <http://schoolofeducators.com/2009/02/importanceofsoftskillsdevelopmentineducation/> >.

²⁹ Primeiros versos do poema “Tempos modernos”, in Bertolt

Brecht, *Poemas*, Seleção e estudo de Arnaldo Saraiva, Lisboa, Editorial Presença, 1976, p. 79.

³⁰ É (sempre) hora de retermos José Gil, *Portugal, Hoje - O Medo de Existir*, Relógio d'Água, 2007 (11.ª Edição), 206 p. [ISBN: 9789727089369].

³¹ Teixeira de Pascoaes, *Aforismos*, Seleção e organização de Mário Cesariny, Assírio e Alvim, 1998, p. 21 [ISBN: 972370479X].

³² Consideramos particularmente feliz a definição da noção de “ensinante” nos termos seguintes: “É o sujeito que investe o outro de desejo, permite ao outro a expressão, apresenta um movimento de mostraguardar para despertar no outro o desejo de buscar. É aquele que compartilha um saber já existente e assimila outros saberes, que cria um espaço de liberdade, de confiança, de criatividade onde o outro possa ousar experimentar, possa assumir a ignorância e a partir dela buscar o conhecimento” (Taís Aparecida Costa Lima). (Acesso em 21.03.2012). Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/atuaacao/glossario.asp?l_letra=E>.

³³ «Livro dos Conselhos», na contracapa da obra *Ensaio sobre a Cegueira*, Editorial Caminho, 1995, 310 p. [ISBN: 9722110217].

³⁴ Comunicação pessoal.

³⁵ A título ilustrativo, note-se que há, ou poderão ser criadas, oportunidades de estágio em empresas, escolas, unidades e centros de investigação (públicos e privados), serviços da Administração Pública (central e local), em Instituições Particulares de Solidariedade Social, em ONG (v.g., Oikos - Voluntários para o Desenvolvimento, Leigos para o Desenvolvimento, etc.). Um exemplo específico, entre outros, no quadro universitário é o Programa de Estágios de Curta Duração/Verão e o Programa de Estágios Facultativos da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. (Acesso em 21.03.2012). Disponível em < <http://www.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/Erasmus/Programa%20de%20est%C3%A1gios.pdf> >.

³⁶ Aparentemente, pelo menos, é incontroverso que o programa Erasmus goza de elevada simpatia e satisfação por parte dos estudantes que nele se envolvem. Entre outras fontes, vd. < <http://www.letras.up.pt/gaprot/default.aspx?l=1&m=31&s=89&n=0> > (Acesso em 21.03.2012). Disponível em < <http://noticias.sapo.pt/info/artigo/893783> >.

³⁷ O envolvimento dos alunos em acções deste tipo pode ocorrer muito cedo no seu percurso escolar. A este propósito, vd. < http://www.enciga.org/files/boletins/64/de_lixo_para_projectos.pdf >. Ainda como mero exemplo, assinalemse os casos constantes em facultades de Medicina ou de Ciências Sociais e Humanas, por exemplo (Acesso em 21.03.2012): <<http://news.fm.ul.pt/Content.aspx?tabid=75&mid=504&cid=1593>> <<http://woc.uc.pt/fmuc/class/getpresentation.do?idclass=386&idyear=5>> <<http://www.fch.unl.pt/media/noticias/mensagemdirectorfch>>.