

João Sebastião<sup>1</sup>

## **Modelos de ensino e tendências de mudança no ensino superior**

As questões respeitantes ao ensino superior constituem hoje um tema frequentemente abordado, seja pelos problemas levantados pela recente expansão do número de alunos e cursos, seja pela pressão proveniente do campo político. Neste texto procurarei dar conta da experiência de quase década e meia de leccionação da sociologia na formação de professores, tentando analisar alguns dos problemas que em geral se levantam ao ensino da sociologia e às particularidades resultantes do seu ensino a públicos para quem esta, à partida, não constitui ou não é vista como um elemento central da sua formação.

O caminho percorrido pela sociologia para se implantar na formação de professores foi longo e cheio de obstáculos. A novidade relativa da disciplina (e dos seus profissionais) confrontou-se com os problemas quotidianos levantados pelos alunos durante a sua formação teórico-prática, o que obrigou a pensar a própria sociologia e o seu ensino, pela necessidade de procurar respostas que ultrapassavam as fronteiras dos quadros teóricos predominantes em Portugal<sup>2</sup>.

É a partir desta experiência que procurarei então abordar as questões que hoje se levantam ao ensino da sociologia no ensino superior, analisando num primeiro momento o que poderíamos designar por tradição no ensino da sociologia, examinando posteriormente algumas consequências da mudança que se vêm sucedendo de forma significativa neste nível de ensino.

<sup>1</sup> ESE de Santarém, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – jsebastiao@eses.pt  
joão.sebastião@iscte.pt.

<sup>2</sup> Esta necessidade de reflectir sobre o ensino da sociologia esteve na origem de um Encontro promovido pela APS/SPCE em 1990 relativa ao ensino da sociologia da educação na formação de

No que respeita ao primeiro aspecto encontramos o que podemos genericamente designar por tradição no ensino da sociologia.

Um primeiro conjunto de preocupações, dentro da tradição do ensino das ciências sociais, que cruza a epistemologia com a pedagogia, centrado na ruptura com o senso comum como base do ensino da sociologia (discurso dominante e largamente explicitado e fundamentado em variadas publicações):

- tem como base a ideia da sociologia como ciência reflexiva que procura um saber científico em questionamento permanente;
- encontramos aqui, com raras excepções, um discurso de transmissão dos modos de fazer ciência para os modos de ensinar ciência, em que as dinâmicas de transformação dos públicos, das suas motivações e das lógicas de funcionamento das instituições de ensino superior possuem tradicionalmente pouca influência;
- vista de fora do campo da sociologia esta perspectiva reproduz, em parte, a ideia ainda muito difundida acerca das ciências sociais enquanto saber desinteressado (saber pelo prazer de saber, das ciências sociais como uma certa retórica argumentativas sobre a realidade) por oposição ao saber interessado/aplicado das ciências exactas e das tecnologias.

Um segundo conjunto de preocupações, de desenvolvimento mais recente, centrado nas questões da profissionalidade, que toma a ruptura com o senso comum como elemento central da formação, mas que lhe adiciona os problemas levantados pela integração em contextos de traba-

Iho não directamente ligados à investigação. Neste novo universo coloca-

se em particular a necessidade de articular o trabalho de ruptura com o senso comum com os problemas colocados aos profissionais de sociologia a desenvolver actividade em diferentes contextos, conjugação muitas vezes vista exteriormente à disciplina como pura perda de tempo e constrangedora da capacidade para fornecer respostas em tempo útil.

Apesar da importância agora atribuída à futura inserção dos diplomados e às respostas às solicitações externas, mantém-se um significativo alheamento pedagógico no que respeita às características socioculturais dos públicos discentes dos cursos de sociologia, assim como globalmente do ensino superior.

Se a acentuação na primeira perspectiva respondia perfeitamente por si só às necessidades do período de arranque na implantação da sociologia, cuja finalidade consistia principalmente na produção de saber e de reprodução do corpo docente que ensinava sociologia, o desenvolvimento da segunda resulta da própria evolução pedagógica e das exigências colocadas pela afirmação social da sociologia como um importante domínio profissional em áreas exteriores à docência.

A esta evolução, que resultou das transformações operadas nas duas últimas décadas, junta-se agora a necessidade de procurar respostas para os problemas resultantes das modificações que se vão dando na estrutura institucional e nos públicos estudantis.

O ensino superior em Portugal, e dentro dele as instituições e docentes de sociologia, confrontam-se com a convergência temporal de um conjunto de factores que nos sistemas de ensino superior mais desenvolvidos foram típicos de momentos históricos distanciados.

Quase simultaneamente com o momento em que se iniciava um

incipiente processo de massificação, começou igualmente a sentir-se o efeito da redução demográfica que chega ao ensino superior, depois de atravessar os diferentes graus de ensino a partir dos anos 80. Esta traduz-se pela rarefacção em muitas instituições e cursos do número de candidatos, o que coloca em causa esse mesmo crescimento e, se tal não se fez notar mais cedo, foi apenas por nos encontrarmos num período de expansão, que ocultou parcialmente os seus efeitos.

Este facto deu origem a uma situação particular em que a conjugação do aumento do número de cursos e de vagas no ensino superior com a forte redução demográfica produziu, por caminhos ínvios, uma espécie de "primavera democratizadora". Esta abertura traduziu em muitas situações mais uma conjugação momentânea de interesses particulares de políticos, instituições e corpos docentes do que propriamente um genuíno interesse no desenvolvimento científico ou na produção de gerações mais qualificadas, como se pode comprovar pela entrada sucessiva em diversos anos de candidatos com notas de acesso negativas ou pela análise da política seguida na aprovação de cursos<sup>3</sup>.

Apesar destas contradições no desenvolvimento do processo de expansão, constatou-se que, apesar de na maioria das vezes esse não constituir um objectivo explícito, se verificou um maior acesso ao ensino superior por parte de camadas sociais historicamente dele afastadas<sup>4</sup>, fosse pelo enfraquecimento dos mecanismos de selectividade escolar, da alteração nas expectativas ou pelo facto da expansão regional do ensino superior possibilitar novas oportunidades àqueles que possuem recursos materiais mais baixos. Contudo, este processo comporta em si riscos importantes, já que existe hoje o risco real de se reproduzir no ensino superior um processo semelhante àquele que resultou da extinção dos antigos

<sup>3</sup> Abrindo assim caminho a discursos elitistas baseados na ideia de falência do sistema de ensino superior público e na exigência de maiores restrições ao seu acesso.

<sup>4</sup> Algumas das modificações na composição social dos estudantes de ensino superior podem ser verificadas em Almeida, Ávila, Casanova, Costa, Machado, Martins, Mauritti - *Diversidade na universidade*. Lisboa: CIES (relatório de investigação), 2000.

liceus e escolas técnicas/comerciais e posterior criação do ensino secundário.

O fim dos liceus e escolas técnicas/comerciais concretizou-se primeiro com a criação do ensino secundário unificado<sup>5</sup> e secundário e posteriormente com a profunda reorganização do sistema educativo em 1986, resultante da aprovação da Lei de Bases do Sistema de Ensino, que alargou a escolaridade obrigatória para nove anos (sendo o secundário unificado substituído pelo 3.º ciclo). Estas medidas políticas tiveram um significativo impacto na alteração da composição dos públicos escolares, iniciando a universalização do 3.º ciclo, mas contribuindo igualmente para a expansão do ensino secundário, fosse pelo efeito da deslocação para cima dos filtros selectivos, fosse pelo aumento das expectativas e a procura de escolaridades mais longas e distintivas face ao mercado de trabalho.

O mais significativo em todo este processo foi que as novas orientações nos grandes objectivos educativos tiveram evidentes dificuldades para se imporem às representações construídas durante décadas sobre a escola. O "liceu", visto como via de acesso à universidade e aos privilégios sociais a ela associados, insinuou-se nos novos níveis de ensino, acabando estas por se "licealizarem". Apesar da crescente diversidade dos públicos e de algumas mudanças nos modelos organizacionais não se produziram transformações significativas nos modelos pedagógicos, mantendo-se no essencial muitas das práticas selectivas herdadas dos liceus e abandonando-se a dimensão técnica e prática que caracterizava as escolas técnicas e comerciais.

O desaparecimento das escolas técnicas e comerciais vistas como escolas de operários ou empregados subalternos (ou seja instrumentos

---

<sup>5</sup> Na sequência do que tinha sucedido em grande parte da Europa, como reflexo de medidas políticas de expansão da escolaridade obrigatória cujo objectivo consistia na redução da selectividade social no acesso a níveis de ensino mais elevados.

de diferenciação dos percursos escolares e orientação socialmente selectiva dos jovens originários das classes sociais mais baixas) e a fraca importância dada ao ensino técnico e profissional de nível secundário, levaram a que o ensino secundário se mantenha basicamente como fornecedor dos contingentes necessários ao funcionamento do ensino superior. Esta conjugação de factos traduziu-se em realidades hoje amplamente conhecidas, como sejam as elevadas taxas de reprovação em todos os anos do ensino secundário e de desistência no 10.º ano, o que resulta na menor percentagem de população com o ensino secundário entre os 15 e os 24 anos da Europa comunitária<sup>6</sup>. O ensino secundário, apesar de relativamente massificado, parece manter ainda na memória colectiva da maioria dos estabelecimentos a nostalgia das funções desempenhadas pelos antigos liceus, constituindo-se principalmente em filtro socialmente selectivo dos candidatos ao ensino superior.

Processo semelhante corre o risco de se reproduzir no ensino superior. É verdade que a Universidade nunca se caracterizou particularmente pela reflexão pedagógica (desvalorizado como elemento relevante da progressão na carreira docente), contudo o equilíbrio instável que existia entre um corpo de alunos maioritariamente portadores de mecanismos sociocognitivos e de uma bagagem cultural facilitadora das aprendizagens, e um corpo docente alheado da questão, permitiu apesar de tudo sustentar durante longo tempo a eficácia do processo educativo (produzir diplomados). A situação actual rompe em grande parte com este equilíbrio.

Podemos verificar que, apesar da forte selecção, e pelos factores anteriormente referidos, se encontra apesar de tudo um número significativo de indivíduos cujo perfil se afasta significativamente daquele que ainda parece ser a representação dominante, quer na sociedade quer

<sup>6</sup> AAVV, orgs. - *Relatório europeu sobre a qualidade do Ensino Básico e Secundário. 16 indicadores de qualidade*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2000.

entre muitos dos docentes, de aluno de ensino superior<sup>7</sup>. Muitos deles tiveram acesso à chamada cultura geral tendencialmente através da escola e da televisão, possuindo hábitos culturais pouco adaptados às aprendizagens escolares de nível superior. O seu desempenho escolar, a sua capacidade para lidar com conhecimentos complexos, têm originado frequentes observações críticas acerca da qualidade e capacidade dos alunos, vistos como se de uma realidade uniforme se tratasse. Estas críticas resultam normalmente na reivindicação de uma maior exigência avaliativa e no potencial afastamento dos que são considerados desviantes face a padrões elevados de excelência escolar. O discurso meritocrático, socialmente selectivo, regressa em força (frequentemente disfarçado atrás da discussão avaliação/qualidade/financiamento), desinteressado dos percursos escolares, contextos sociofamiliares e culturais que os enquadram. Esta situação resulta em boa parte do crescendo de reivindicações das classes médias<sup>8</sup>, exigindo formas renovadas de selectividade escolar e social, que lhes permitam afastar a potencial ameaça para a posição social antecipada para os filhos que constitui a massificação dos diplomas e consequente aumento da competição no acesso ao mercado de trabalho. O mérito relativo em si, as diversas características das instituições, as características dos públicos estudantis ou o próprio contexto social, económico e cultural são afastados do debate e ocultados, recuperando-se argumentações centradas em torno de noções como as de vontade ou dotes individuais.

O ensino superior corre hoje o risco de, ao não tomar em conta esta nova realidade, reproduzir algumas dos processos referidos na transição do liceu para o secundário. Um ensino superior alargado necessita de questionar o enquadramento político e institucional existente e encon-

<sup>7</sup> Ver a propósito Almeida, Ávila, Casanova, Costa, Martins e Machado - *Diversidade na universidade*. Lisboa: CIES (relatório final de pesquisa), 2000.

<sup>8</sup> Que exprimem os seus interesses através de organizações como o Fórum para a Liberdade de Educação, e em consonância com interesses conservadores ou religiosos e se traduzem na defesa

trar novos modelos organizacionais e pedagógicos, já que o actual privilegia modelos educativos baseados na precarização da relação pedagógica e selectividade crescente. Este tipo de medidas políticas ignora qualquer tipo de reflexão sobre as experiências positivas existentes, o que inevitavelmente se traduzirá pelo abandono de modelos pedagógicos no imediato mais consumidores de tempo e recursos, mas significativamente mais qualificantes da sociedade e dos indivíduos a longo prazo.

Uma outra questão diz respeito ao facto de o ensino da sociologia implicar a necessidade de questionamento. Aquilo que devemos proporcionar aos alunos deverão ser instrumentos sociocognitivos para compreenderem a realidade e sobre ela reflectirem/agirem, e não apenas momentos formais de ruptura com o senso comum. Esta perspectiva questiona os modelos de ensino e avaliação ainda largamente disseminados na universidade, que, por inércia da tradição escolástica, mantêm metodologias baseadas em aulas expositivas, alguma eventual discussão com base num ou noutro texto, avaliação por teste. Perde-se, em meu entender, o que de enriquecedor e efectivamente promotor da ruptura se encontra no processo de ensino/aprendizagem.

Aprender sociologia não constitui apenas dominar um conjunto de conceitos ou técnicas, mas construir no aluno uma progressiva maturidade reflexiva, capaz de o levar a compreender a relação entre as particularidades da actividade científica em ciências sociais e a complexidade da vida social. Esta questão é ainda mais premente quando a sociologia não se situa de forma central no plano de formação, como é o caso da formação de professores, onde a articulação com outras áreas das ciências sociais deve constituir um elemento estratégico para obter este resultado.



A diversificação dos processos de aprendizagem é então nesta perspectiva uma necessidade. A aula expositiva, baseada no saber docente e eventual brilhantismo oratório, constitui apesar de tudo um recurso a não desprezar, já que condensa de forma estruturada num período de tempo limitado uma quantidade significativa de informação, que de outra forma poderia levar tempo a adquirir. A sua conjugação com métodos de ensino mais apelativos da energia discente poderá constituir uma forma eficaz de caminhar na procura de alternativas para os problemas pedagógicos que nos confrontam. Nada de anormal para os meus alunos quando lhes é pedido, após um módulo temático, que escrevam em casa (individualmente ou em grupo) um pequeno ensaio de uma/duas páginas, para lerem e defenderem em público na aula seguinte e assim servir de base para um debate. Não se trata apenas de verificar se o aluno sabe, já que não me parece ser esse o objectivo central do ensino, mas o de levar os alunos a adquirir conhecimentos e a desenvolver capacidades para os manipular à medida que os vão adquirindo. Trata-se, com este e outro tipo de mecanismos pedagógicos, de procurar passar do aluno que reproduz para o aluno que pesquisa, se apropria e utiliza o conhecimento. Esta questão é, aliás, central, já que à medida que a relação existente entre áreas de formação inicial e mercado de trabalho se vai tornando progressivamente mais ténue, seremos obrigados não apenas a fornecer uma boa formação de base mas igualmente as capacidades para a transformar, expandir e adaptar aos diferentes contextos socioprofissionais em que os futuros diplomados irão exercer a sua actividade (e que nós dificilmente poderemos antecipar).

Outra das dificuldades mais significativas do ensino da sociologia a alunos de outras áreas de formação diz respeito ao contacto com o

pluralismo teórico característico da sociologia, algo de estranho e muitas vezes indutor de suspeitas quanto à sua cientificidade. É frequente que o contacto com os diferentes aspectos do desenvolvimento do pensamento científico tenha sido muitas vezes feito através de versões simplificadas, em que as formas de fazer ciência são apresentadas como um processo único, isento de divergências e frequentemente centrado em indivíduos. Trata-se então de “perder” uma ou mais aulas à volta de um conceito, propondo que a realização de uma pesquisa bibliográfica com o objectivo de referenciar as diferentes utilizações dele feitas, para que as diferentes perspectivas teóricas e empíricas possam ser discutidas. Este é tipicamente um trabalho em que a reflexão colectiva no exterior e interior da aula se impõe.

Poder-se-á objectar que tal não faz sentido ou que é impraticável face ao conjunto de conceitos hoje disponíveis, contudo a compreensão correcta dos conceitos assim como o desenvolvimento cognitivo que tal processo põe em marcha, é sem dúvida essencial para a compreensão da relação complexa que existe entre teoria e realidade. Trata-se de confrontar os alunos com a relativa opacidade do discurso científico (o que no caso da sociologia por vezes parece ser inverso, face a uma aparente similitude com a linguagem quotidiana) e a particularidade da produção científica na área das ciências sociais.

Este tipo de metodologias possui ainda uma outra dimensão importante. Face à crescente diversidade sociocultural dos alunos estes são momentos críticos na compreensão dos seus universos culturais, já que a posse de uma razoável bagagem cultural é, do meu ponto de vista, elemento estrutural para a aprendizagem da sociologia.

as tentativas de democratização, apenas mal iniciadas, se confrontam com pressões para o regresso a um ensino elitista, recuperando de forma agravada o papel da universidade na reprodução de posições sociais dominantes. Aos argumentos neoconservadores que questionam a abertura do ensino superior, por esta constituir a porta por onde entram as “hordas de bárbaros e ignorantes” que degradam o nível de excelência das universidades (apesar de hoje estas terem indicadores de desempenho claramente superiores), é preciso opor a ideia dum ensino superior aberto, capaz de se modificar nos seus modelos organizacionais, métodos pedagógicos e relação com os diferentes contextos socioprofissionais em que os seus diplomados irão exercer a sua actividade.

Para terminar gostaria de referir a necessidade de caminharmos para a estruturação de uma agenda de investigação que recentre em bases sociológicas o debate sobre as transformações do ensino superior que hoje nos é proposto/imposto a partir do campo político, para o qual deixo algumas questões:

- Até que ponto, com a “quase massificação”, o ensino superior perdeu parte do seu carácter de escola de elites? Para lá das escolas mais prestigiadas, em que a procura mantém uma elevada selectividade escolar e social, os “penetras” têm tendência a aumentar. Que diferenças existem entre áreas científicas/de formação e que consequências tem esse processo sobre o prestígio relativo de cada curso e respectiva relação com o mercado de trabalho?
  - Até que ponto a rarefacção do número de alunos obrigará as universidades a serem menos selectivas (socialmente e culturalmente)?
- É de salientar que algumas tentativas de democratização do ensino

superior (ensino politécnico em todos os distritos, novas universidades no interior, normalmente utilizando critérios de preferência regional) tinham dado um contributo positivo para que se reduzissem desigualdades, nomeadamente regionais e sociais. Contudo até que ponto essa atenuação não se traduziu principalmente no acesso a diplomas com menor valor no mercado de trabalho?

- Como responderão os docentes, neste caso simultaneamente sociólogos, às permanentes críticas ao “baixo nível cultural e intelectual” deste novo grupo de alunos, ignorando os seus diferentes percursos escolares? Será nosso papel ajudá-los a adquirir os instrumentos de acesso à excelência escolar (mesmo que apenas o consigamos com alguns, devido aos constrangimentos materiais e pedagógicos) ou deixar actuar as baixas expectativas face a estes alunos, qual profecia que se auto-realiza?

- Como se conjuga esta possibilidade de menor selectividade social no acesso ao ensino superior com movimentações de alguns grupos sociais e políticos que face ao crescimento do ensino superior viram questionados, via desvalorização relativa dos diplomas e concorrência directa no mercado de trabalho, alguns dos mecanismos tradicionais de manutenção da sua posição social?

- Que podem/devem fazer as escolas no que respeita à futura inserção profissional dos diplomados quando actuamos numa economia que, pelo menos aparentemente, até agora tem valorizado pouco essas qualificações?

**Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação**

1994