

## Universidade e Mercado de Trabalho – do criar saber ao saber fazer?

Título: Cognição, Cultura e Inserção no Mercado de Trabalho - qual o papel da Universidade?

Primeiro autor: Fernando Almeida, ISMAI, telemóvel 969009174, [jalmeida@docentes.ismai.pt](mailto:jalmeida@docentes.ismai.pt)

Co-autores: João Carvalho, ISMAI e Diana Moreira, FPCEUP

### RESUMO

A universidade tem a função de criar, atualizar, e difundir o saber aos seus alunos e na comunidade, contribuindo para o ensinar a saber fazer. Subjacente a todas estas competências está o saber pensar e o saber estar, indispensáveis à manutenção de um saudável clima na organização, ao desenvolver de um adequado trabalho em equipa e à integração plena do sujeito em uma empresa ou instituição.

Este trabalho é o resultado de uma investigação junto de estudantes universitários do 1.º ciclo do Instituto Universitário da Maia, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, da Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto e de estudantes do 2.º ciclo do Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Foi avaliada a capacidade dos alunos para pensar com uma lógica irrepreensível, adequar o seu comportamento ao legislado e às normas vigentes em uma instituição, assim como em adequar os seus comportamentos à luz dos direitos próprios e dos outros.

As respostas de um número significativo de alunos evidenciaram dificuldades em analisar corretamente as questões colocadas.

Os autores refletem sobre as repercussões que as insuficiências a este nível têm na inserção no mercado de trabalho, assim como sobre as vantagens e as desvantagens de aderir ou de desafiar as normas das culturas organizacionais, na perspetiva do empregador/empreendedor e do(a) candidato(a) a trabalhador(a) por conta de outrem.

Palavras-chave: saber-fazer, cultura organizacional, normas e procedimentos organizacionais, adequação comportamental.

A universidade tem a função de preparar os seus formandos para o mercado de trabalho impregnando-os de:

1. conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitam desempenhar uma atividade profissional;
2. uma atitude de permanente atualização profissional;
3. uma atitude pioneira que lhes permita não apenas estar no topo do conhecimento mas, também, que os instigue a inovar;
4. uma atitude científica no sentido de questionar e de comprovar os conhecimentos adquiridos e a adquirir;
5. uma atitude empreendedora;
6. capacidade de pensar com uma lógica irrepreensível;
7. capacidade de trabalhar em equipa.

Na nossa apresentação iremos debruçar-nos sobre as competências necessárias para um indivíduo exercer adequadamente o explicitado nos pontos 6 e 7. Pretendemos verificar se os alunos em formação, em instituições de ensino superior portuguesas, apresentam dificuldades que os condicionem quando se apresentarem no mercado de trabalho.

\*

O raciocínio é um mecanismo da inteligência que integra os processos cognitivos superiores da formação de conceitos e da solução de problemas. É uma operação lógica discursiva e mental.

Podem-se distinguir três tipos de raciocínio lógico: dedução, indução, e abdução.

Dedução: utiliza a *regra* e a sua *premissa* para chegar a uma *conclusão*. Exemplo: Quando chove, a relva fica molhada. Choveu hoje. Portanto, a relva está molhada. É comum associar os matemáticos a este tipo de raciocínio.

Indução: aprende a regra a partir de diversos exemplos de como a conclusão segue da premissa. Exemplo: a relva ficou molhada de todas as vezes que choveu. Então, se chover amanhã, a relva ficará molhada. É comum associar os cientistas a este tipo de raciocínio.

Abdução: significa determinar a premissa. Usa-se a conclusão e a regra para defender que a premissa poderia explicar a conclusão. Exemplo: quando chove a relva fica molhada. A relva está molhada, portanto pode ter chovido. Associa-se este tipo de raciocínio aos diagnosticistas e aos detetives.

Não podemos falar de raciocínio sem falar de falácia – raciocínio errado com aparência de verdadeiro (involuntária: paralogismo; voluntária: sofisma). Todavia, não é de falácias que nos propomos ocupar. Abordaremos a capacidade de:

1. ser capaz de manter um raciocínio em que as diferentes componentes discursivas apresentem uma lógica irrepreensível;
2. ser capaz de escolher a interpretação adequada ainda que a lógica irrepreensível leve a diferentes conclusões lógicas.

Ou seja, abordaremos o Raciocínio Lógico Irrepreensível (RLI) associado ao Funcionamento Lógico Irrepreensível (FLI), o que implica a análise, não apenas das premissas, das regras e das conclusões mas, também, das circunstâncias e condições **experiência de vida, da personalidade, das circunstâncias, dos eventos de vida, etc.**, que validam a conclusão, e não apenas a lógica pura em si.

Funcionar com uma lógica irrepreensível implica:

1. Partir de premissas corretas e suficientes à luz dos conhecimentos que o indivíduo dispõe e equacionar outros dados que poderão, ou não, estar presentes;
2. Manter um raciocínio lógico irrepreensível;
3. Chegar a conclusões válidas e irrepreensíveis no plano lógico, para o que é fundamental a qualidade da interpretação;
4. Escolher a conclusão correta;
5. Na impossibilidade de escolher a conclusão correta, solicitar informação.

Quanto mais elevado for o FLI, maior é a probabilidade de o sujeito ter um elevado funcionamento inteligente (FI) e correto. Dificuldades no RLI e FLI são mais comuns em gente pouco inteligente mas também estão presentes em indivíduos inteligentes. Dificuldades a este nível originam mal entendidos, conflitos, realizações inconsequentes, ruturas entre pessoas, boicotes inapropriados ao trabalho dos outros ou da organização, etc.

Identificar que um raciocínio não está a ser irreprensivelmente lógico pode ser:

1. Facilmente constatável pelas outras pessoas (e, eventualmente, pelo próprio) – Exemplo: “Ei que homem tão alto, por isso é que tem bigode”. Se ouvirmos esta frase, pensamos que quem a proferiu, na eventualidade de estar a falar a sério, será uma criança ou alguém com uma deficiência ou perturbação mental, tão óbvio é o lapso da lógica.

2. Muito fácil mas não captável por imensa gente. Exemplo: o jornal de negócios de 10 de janeiro de 2012 informava que Mitt Romney, candidato a Presidente dos EUA, numa disputa com outros candidatos do Partido Republicano, “comete 'gaffe' e diz que gosta de despedir colaboradores” quando, na verdade, o que Mitt Romney disse foi que gostava de ter a possibilidade de poder despedir trabalhadores e, mais tarde, viria mesmo a dizer que tinha criado mais de 100.000 postos de trabalho nas empresas que geriu. Ou seja, Mitt Romney disse algo bem diferente do que o jornal titulava, disse algo que qualquer empregador subscreveria.

3. Muito fácil mas mais dificilmente identificável por muitas outras pessoas (e, eventualmente, não identificado pelo próprio). Exemplo: “o governo é um ladrão porque me anda a diminuir a reforma, anda-me a roubar o que eu descontei para a minha reforma. Porque eles não me estão a dar nada, estão a dar-me aquilo que eu já descontei, não têm nada que me diminuir a reforma”, diz alguém que usufrui de uma reforma milionária. Habitualmente, colocada perante a questão de uma das premissas não ser verdadeira (o que a pessoa recebe durante a reforma não é apenas aquilo que descontou enquanto trabalhava, pois temos um sistema de repartição e não de capitalização), a pessoa continua a raciocinar da mesma forma e a defender a mesma perspetiva.

É espantoso como pessoas inteligentes se revelam incapazes de perceber algo tão simples como o que acabamos de explicitar. Mais espantoso se revela, porém, quando sabemos que algumas destas pessoas estão lúcidas, são inteligentes, e ocuparam elevadas funções profissionais.

4. Mais difícil, como pretendemos demonstrar com o exemplo seguinte, em que é mais difícil manter uma adequada RLI mas, também, a FLI:

Professor: li a sua dissertação e a pontuação do texto não está perfeita, precisa de uma revisão;

Aluno: não sei se vou ter tempo;

Professor: como está não fica bem. A revisão vai necessitar de muita atenção e de quem saiba o que está a fazer.

O mesmo aluno comenta com outro colega: o professor acha-me incompetente para fazer a adequada revisão da minha dissertação. Disse-me que eu não sei fazer a pontuação e que eu devia pedir a quem saiba o que está a fazer que me revisse o texto, de modo a que a revisão ficasse bem feita.

Constatamos que o aluno concluiu por uma de duas deduções possíveis:

1.A revelada pelo aluno - “o professor entende que eu não sei fazer a pontuação e devo pedir a quem saiba o que está a fazer que me reveja o texto”

2.O professor defendia que o aluno seria a pessoa mais indicada para efetuar a revisão com muita atenção.

Demonstra-se, assim, que o aluno pensou com RLI relativamente à interpretação que efetuou mas com um FLI insuficiente porque havia uma hipótese alternativa que ele não equacionou. Para o aluno operar com um FLI e obter a conclusão a que chegou teria de perguntar ao professor se ele (aluno) seria a pessoa certa para efetuar a revisão. Ao concluir sem perguntar, o aluno está a atribuir ao professor algo que poderia nunca ter passado pela cabeça do professor.

Com estes simples exemplos, pensamos ter demonstrado que, em muitas circunstâncias, é muito difícil os envolvidos (e falamos de pessoas inteligentes) conseguirem identificar se um raciocínio padece, ou não, de lapsos de lógica e aperceberem-se que as conclusões obtidas não são as corretas.

Lapsos de lógica ou do FLI podem ser partilhados por pessoas muito inteligentes e em elevados níveis profissionais. A título de exemplo: uma empresa tinha uma dívida que chegava a 120% das receitas anuais, não tinha dinheiro no cofre para pagar as suas obrigações (desde logo, os salários dos funcionários e a compra de matérias primas indispensáveis para a sua laboração). Os credores, solicitados a concederem um empréstimo, exigiram que a empresa diminuísse significativamente os custos do seu funcionamento, sob pena de não emprestarem o dinheiro e a empresa não poder funcionar.

Um grupo de administradores, que designaremos de grupo A, concordou que era indispensável a empresa cumprir as exigências dos credores e diminuir significativamente as suas despesas. O grupo B de administradores opôs-se à proposta do grupo A, defendeu que era inconcebível a empresa diminuir a sua despesa à custa dos salários dos funcionários mas não conseguiu apresentar uma proposta alternativa credível que permitisse à empresa aceder ao indispensável crédito. Em todo o caso, o grupo B continuou a opor-se à implementação das medidas propostas pelo grupo A.

Dadas as exigências dos credores e as tão diferentes perspetivas em equação, não é difícil equacionarmos que um dos grupos, A ou B, estará a raciocinar com uma lógica imperfeita. E, embora saibamos que os administradores dos dois grupos são indivíduos inteligentes, e que todos estão convictos da correção do seu próprio raciocínio, seria matematicamente muito fácil demonstrar que um dos grupos está a operar com uma lógica imperfeita e que, se a sua opção fosse a escolhida, muito graves prejuízos acarretaria para a empresa e os seus trabalhadores.

Pensamos ter demonstrado que não é fácil apresentar, permanentemente, um RLI e um FLI. Este objetivo exige um bom material biológico (inteligência), o que elimina, de imediato, definitiva ou temporariamente, parte da humanidade. Para chegarmos a conclusões válidas, a programação instalada não pode apresentar patologia psíquica que a perturbe (estados de intoxicação, psicoses, alterações graves do humor, ciúme patológico, etc.) e os dados não podem apresentar insuficiências nas premissas. O fio condutor deve ser irrepreensível mas é comumente afetado por inúmeros fatores como o registo saltuário, o esquecimento das premissas, preconceitos, afetos, emoções, sentimentos, falta de cuidado e de rigor, ignorância, introdução, em algum momento do raciocínio, de material paralelo e perturbador do percurso do pensamento, análise errada acerca do valor próprio ou de outrem, manipulação por outrem, falta de atenção ao verbalizado pelo outro ou incapacidade de entender corretamente o que o outro profere, entre muitos outros fatores que contribuem para não conseguirmos manter um raciocínio lógico irrepreensível, nomeadamente, quando este ocorre no contexto de uma conversação.

Saber pensar e funcionar com lógica irrepreensível é algo que a universidade tem a obrigação de estimular porque estas capacidades irão acompanhar o indivíduo ao longo da vida. Adiante, iremos dar alguns dados acerca da nossa investigação neste domínio e em que demonstramos que muitos alunos que frequentam as instituições do ensino superior em Portugal, públicas ou privadas, apresentam sérias insuficiências neste âmbito. É nossa convicção que estas instituições não conseguem dotar os seus alunos de uma capacidade de RLI e FLI.

Operar com FLI nos diferentes parâmetros da vida do indivíduo, nomeadamente, no plano profissional, implica que a uma RLI se associe:

- 1.O cumprimento de regras e valores vigentes;
2. O cumprimento dos compromissos assumidos;
3. O sujeito seja capaz de perceber se está a respeitar o outro e os seus direitos;
4. O sujeito seja capaz de adequar os seus interesses e ambições aos interesses da instituição e dos outros.

A insuficiência do raciocínio lógico e o não cumprimento de algum dos pontos aqui considerados potenciam um inadequado funcionamento e a ocorrência de conflitualidade, com consequente rutura entre pessoas e afetação do trabalho das equipas e dos interesses da instituição.

E, a propósito de conflitualidade, não temos dúvidas de que a conflitualidade dos nossos alunos, à semelhança dos mais velhos, é elevada. Dizia-nos há algum tempo um docente conhecedor dos alunos portugueses e dos alunos de uma prestigiada e muito conhecida universidade dos EUA, onde lecionou, que os alunos americanos são tão competitivos como os nossos mas, apesar disso, conseguem trabalhar bem em grupo sem se zangarem enquanto os nossos demonstram a mesma competitividade mas

cooperam menos bem, zangando-se e rompendo os laços pessoais muito mais frequentemente do que os alunos americanos.

Dado o exposto, será expectável que os nossos alunos revelem insuficiências do RLI e do FLI. E estas competências são tanto mais importantes quanto são transversais ao operar do sujeito durante toda a vida e em todas as áreas.

De modo a melhor compreender este assunto, Fernando Almeida (em colaboração inicialmente com Ana Castro e, nos últimos anos, Diana Moreira) decidiu efetuar um estudo exploratório que nos permita saber se os alunos cometem erros elementares no que concerne à capacidade de pensar com uma lógica irrepreensível, se têm dificuldades em saber interpretar situações ainda que fáceis, e se têm dificuldades em respeitar as regras, os direitos dos outros e optar pelo comportamento mais adequado.

Assim, com estes dados em mente, foram colocadas, em diferentes anos letivos, nomeadamente no ano letivo 2011-2012, uma multiplicidade de questões a estudantes universitários de três faculdades públicas (Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Faculdade de Farmácia do Porto), Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar e de uma instituição privada, o então Instituto Superior da Maia (Curso de Psicologia e Curso de Criminologia), agora Instituto Universitário da Maia. Os alunos frequentavam o 1.º ciclo (licenciatura) ou o 2.º ciclo (Mestrado) das diferentes instituições. Apresentaremos os resultados de três cursos, sem prejuízo de virmos a apresentar outros dados de que dispomos.

A primeira pergunta era muito simples e foi colocada a alunos de uma das instituições referidas no ano letivo 2011-2012 (90 alunos):

- O locutor (da televisão) diz: “O treinador Y disse que não tinha havido penalti”. Mostram, de seguida, as imagens e o treinador Y proferiu: “Tenho dúvidas acerca do penalti, tenho de ver na televisão para ter uma opinião mais fundamentada”. Na sua opinião o comentário do locutor está:

Correto\_\_\_\_ 15 (16.9%)

Incorreto\_\_\_\_ 74

Como se constata, quase 17% dos alunos explicitaram que o locutor traduziu corretamente o que o treinador proferiu. Imaginemos que um destes alunos consegue um emprego como elemento da PSP ou da GNR, ou como repórter num canal televisivo. Confiariam nos relatos que uma destas pessoas emitisse e em que procurasse traduzir a entrevista efetuada?

Ainda no plano do RLI colocamos aos alunos de pós-graduação de um outro curso e de outra instituição (n=33) do ano letivo 2012-2013, a seguinte questão:

- Maria era dona do Tico, um pequeno cão que gostava de ir para casa de Isabel, vizinha de Maria. A Isabel detestava cães e, sempre que o Tico lá aparecia, mandava-o embora e fechava-lhe (ao cão) a porta. A Maria não gostava da atitude de Isabel e, um dia, insurgiu-se contra Isabel por causa de ela dizer ao Tico para sair da casa dela (Isabel). Na sua opinião:

1) A razão estava do lado da Maria \_\_\_\_\_ 7 (22.6%)

2) A razão estava do lado da Isabel \_\_\_\_\_ 24

Neste exemplo constatamos que a Isabel está proibida pela Maria e por quase 23% dos alunos, de estar na sua casa à sua vontade e como ela o deseja porque tem de levar com o cão da vizinha quer queira quer não; está proibida de ser fóbica relativamente a cães; está proibida de odiar urina e fezes de cão; está proibida de ser alérgica a pelo de cão, etc., etc., etc.!!!

Perante uma questão tão elementar, uma elevada percentagem de alunos não é capaz de se colocar no estrito domínio dos seus direitos e compreender até que ponto está a invadir o outro e a exigir ao outro deveres que ele não tem qualquer obrigação de cumprir. Como se deduz, esta dificuldade de quase 23% dos alunos irá refletir-se na sua postura no local de trabalho. Será expectável que estes alunos, futuros profissionais, tenham no ambiente de trabalho maior propensão a conflitar em consequência de dificuldades ao nível do RLI e FLI.

Finalmente, apresentamos outra questão com a qual quisemos saber se estes alunos são capazes de se situar no estrito domínio dos seus direitos e dos seus deveres no âmbito de uma organização para a qual trabalhem. Consequentemente, colocamos a 35 alunos de um outro curso do ano letivo 2011-2012 a seguinte questão:

- H. é um médico muito diferenciado e reputado. Efetuou um estágio num dos melhores centros mundiais da especialidade e tem particular interesse pela investigação. O diretor da instituição onde H. trabalha quer que H. trabalhe como clínico e não como investigador. O diretor não o deixa iniciar uma investigação laboratorial porque, alega, essa investigação ficaria muito dispendiosa além de que, sublinha, o hospital o contratou para ser médico e não para ser investigador. H. concorda que foi contratado como clínico mas, apesar disso, exige iniciar essa investigação e tem causado mau ambiente na instituição. Como consequência, o diretor levantou-lhe um processo disciplinar. Apesar de considerar que a questão poderia exigir muito mais informação, pensa que, em princípio, (escolha apenas uma):

A razão está do lado do diretor \_\_\_\_\_ 25

A razão está do lado de H. \_\_\_\_\_ 10 (28.6%)



Ou seja, há quase 30% de alunos que considera terem todo o direito de funcionar numa instituição segundo pressupostos criados por si próprios, que colidam com as regras e interesses da instituição, porque têm uma inspiração divina ou um ego narcisista incomensurável. Dirão que pensam assim porque são jovens e não têm experiência de vida. Mas estão muito enganados. Este episódio, como todos os outros, foi retirado da vida real e a instituição onde isto decorreu é uma prestigiada instituição da cidade do Porto. Além disso, não chegam os dedos de uma mão para contar os casos clínicos de indivíduos sofisticados e depressivos que consultei e em que o problema primordial consistiu em problemática muito parecida com este exemplo.

Decorre do explicitado a seguinte pergunta: confiariam em alguém que exercesse, por exemplo, psicoterapia ou gestão de recursos humanos, e que revela a capacidade de analisar as situações como o fizeram estes 30% de alunos?

Poderão referir que estes alunos do 3º ano do 1.º ciclo ainda não fizeram o mestrado e o estágio profissional que lhes permitiria corrigir estas insuficiências. Seria uma credulidade enganadora. Porque, na verdade, conhecemos doutorados que cometem ou cometeram erros semelhantes aos aqui explicitados. O mestrado, e o próprio doutoramento, regra geral, pouco acrescentam à capacidade de os indivíduos terem um RLI e FLI.

No âmbito empresarial, há uma atitude designada de “Orientação de Mercado Pessoal”. Significa que as pessoas, se querem ter sucesso a trabalhar numa organização, ou na vida pessoal, devem satisfazer as necessidades de todos os intervenientes, se possível (Carvalho, 2009). Isto não implica que não se possa ser criativo e inovador, mas esta novidade só terá sucesso se contribuir para a satisfação das necessidades individuais e coletivas do meio em que o indivíduo está inserido.

Assim, a conformidade com as regras estabelecidas será um ponto de partida útil para que se possa trabalhar em equipa. E a confiança estabelecida num grupo de trabalho será a matriz saudável, que permitirá uma evolução das ideias e dos comportamentos, libertando as capacidades empreendedoras ou intraempreendedoras de alguns. Esta atitude positiva de abertura permite melhorar o desempenho organizacional e a economia em geral, como se tem demonstrado em muitos estudos (e.g. Zahra, Sapienza e Davidsson, 2006; Mengistae, 2006; Praag e Versloot, 2008).

Pensamos ter ficado claro, da nossa intervenção, que a Universidade tem um papel fundamental na capacidade de ensinar os alunos a pensar com uma lógica irrepreensível e a aumentar as competências dos alunos a trabalhar em equipa. Do nosso ponto de vista, as instituições universitárias, e falo de todas e de nenhuma em particular, não cumprem este papel. E o que temos constatado na clínica é que os indivíduos e as instituições pagam frequentemente demasiado caro a deficiente formação dos seus colaboradores neste domínio intangível e negligenciado mas tão importante para a vida das pessoas e das instituições.

Carvalho, J. M. S. (2009). *Gestão e Marketing*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 978-972-618-524-6.

Mengistae, T. (2006). Competition and Entrepreneurs' Human Capital in Small Business Longevity and Growth. *Journal of Development Studies*, 42(5), 812–836.

Praag, C. M. van, & Versloot, P. H. (2008). The Economic Benefits and Costs of Entrepreneurship: A Review of the Research. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 4(2), 65–154.

Zahra, S. A., Sapienza, H. J., & Davidsson, P. (2006). Entrepreneurship and Dynamic Capabilities: A Review, Model and Research Agenda. *Journal of Management Studies*, 43(4), 917-955.

**FINAL**