

# Observatório Pedagógico do ISEG – 3.º Seminário anual

## Bolonha: Diferentes Olhares

3 de Novembro de 2010

### *Reforma de Bolonha: Porquê, como, para quê?*

Júlio Marques Mota

Sobre o caos em que se tornou o ensino universitário abateu-se o chamado processo de Bolonha, obcecado pela uniformização, baralhando os títulos e graus, e eivado por uma pedagogia simplista. O primeiro acto de qualquer governo com um mínimo de sensatez tem de ser a revogação das abstrusas disposições desse pseudo-acôrdo feito à revelia de professores e investigadores, que não tiveram a coragem de o rejeitar e se sujeitaram a passar sob as forcas caudinas.

Vitorino Magalhães Godinho, *Os problemas de Portugal, os problemas da Europa*, 2.ª ed., Lisboa, Edições Colibri, 2010, p. 62.

### **Introdução**

Num documento da Comissão Europeia, *Educação & Formação para 2010: A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*, pode ler-se: “Na recente reunião que realizaram em Berlim, os Ministros da Educação reafirmaram firmemente o seu empenho na criação de um quadro europeu de referência para as qualificações de nível universitário e solicitaram a aceleração das reformas necessárias na arquitectura dos diplomas, nos sistemas de garantia de qualidade e no reconhecimento mútuo de qualificações”<sup>1</sup>.

Este excerto é elucidativo das intenções da reforma de Bolonha. O que aqui está em causa é o reforço da construção do mercado único europeu e, em particular, a intensificação da mobilidade do trabalho no espaço da União Europeia. Pretende-se assim que o “quadro europeu de referência” seja um espaço de homogeneização e de

---

<sup>1</sup> Comissão das Comunidades Europeias, *Educação & Formação para 2010: A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*, COM(2003) 685 final, 11 de Novembro de 2003, p. 8.

medida das diferentes habilitações que cada um dos Estados-membros possui e que no mercado devem ser valorizadas, avaliadas, certificadas, como investimento.

Na concepção do mercado único europeu está o primado da livre concorrência e do indivíduo como agente económico, sendo o colectivo apenas visto como um conjunto de indivíduos e não como uma sociedade. De acordo com isto, passou-se a assumir a formação como um investimento individual da responsabilidade cada vez maior do estudante. Inversamente, cria-se assim condições para se ir indo desresponsabilizando o Estado pelas Universidades. Neste quadro, para além disto, a educação passa a ser vista como uma acumulação de saberes e/ou competências, mais destas do que daqueles, a serem negociadas num espaço mais vasto que anteriormente.

Bolonha representa mais uma componente deste grande mercado do ensino e formação, vem trazer o primado das competências negociáveis no mercado, dos *marketable skills*, sobre os saberes. Ou seja, o que se pretende desde logo é que seja o mercado a ditar às instituições universitárias os conteúdos e as práticas de aprendizagem, com a conseqüente desvalorização dos saberes. Isto é assim na medida em que se quer que seja o mercado o normalizador e quem valida, em última instância, essas formações escolares e os trajectos individuais de cada estudante. Assim se compreende a multiplicidade de opções escolares em muitos cursos, em que as licenciaturas são equivalentes a autênticos *menu à la carte*, em nome da liberdade e da responsabilidade individual do estudante investidor arbitragista, do estudante que para escolher tem que ser já conhecedor do que precisa de saber, como se fosse possível sabê-lo *a priori* apenas a partir dos dados presentes do mercado de trabalho, como se este não fosse instável e, por isto, muitas das vezes imprevisível, como se a decisão individual nunca entrasse em colisão com a de muitos outros que individualmente tomaram a mesma opção.

Neste contexto, a função da Universidade é pois a de criar “especialistas” dotados de um *stock* de competências que se vendam bem no mercado e ao menor custo, ou seja, que permitam a cada futuro trabalhador entrar no mercado de trabalho. O resto, o que faltar à formação para que cada um se adapte às condições exigidas pelo mercado em cada momento caberá de novo à decisão individual, trabalhador ou empresas, num contexto de um vasto mercado de ensino e formação que se pretende que seja cada vez mais resultante do sector privado.

A lembrar tudo isto está um conjunto de declarações da ministra do Ensino Superior em França, Valerie Pèresse, feitas em Outubro de 2010, quando lhe perguntaram para que serve a publicação do Palmarés das Universidades:

Nous devons cette information aux familles et aux étudiants. Car, pour s'orienter à l'université et pour réussir ensuite sur le marché du travail, il faut être correctement informé sur les performances des différentes filières. Longtemps, les universités ont considéré que leur responsabilité s'arrêtait à la délivrance du diplôme. Depuis la loi de 2007 sur l'autonomie des universités, l'insertion professionnelle et l'orientation sont devenues leurs nouvelles missions, comme le souhaitaient les étudiants, aux côtés de la formation et de la recherche.

C'est aussi un instrument de pilotage pour tous. Pour les universités elles-mêmes, afin qu'elles puissent réfléchir aux améliorations nécessaires des filières les moins professionnalisantes, et pour l'Etat, qui en tiendra compte dans ses dotations financières aux campus. D'ici à 2012, nous allons pouvoir bâtir de vrais indicateurs de performance nationaux qui seront intégrés dans le calcul de l'allocation des moyens, comme le prévoit la loi de 2007<sup>2</sup>.

Este é pois o quadro de Bolonha, este é o quadro de regulação do espaço europeu onde homens e empresas podem ser vistos de igual para igual, objecto de investimentos produtivos, cuja rentabilidade depende exclusivamente das condições dos mercados. Mas a ministra francesa chama a atenção para uma outra implicação de tudo isto: no caso de não haver empregos para os licenciados, tal facto não representa um disfuncionamento do sistema económico e político nem um disfuncionamento do mercado, porque este é sempre eficiente, representa antes a incapacidade ou a incompetência da Universidade em responder às necessidades daquele e, por isso, deve ser sujeita a uma revisão das suas dotações orçamentais.

É neste contexto, cremos, que se pode perceber a lógica da Comissão Europeia que no documento já citado refere que as grandes questões que ao ensino superior são postas são o financiamento, a diversidade das instituições nas suas funções e nas suas prioridades e a criação de pólos de excelência, o que parece indicar o caminho para a existência de Universidades a duas ou mais velocidades.

Analisar a reforma do ensino universitário, dita reforma de Bolonha, analisar os seus efeitos presentes e perspectivar as suas consequências no futuro cremos ser hoje imperioso, necessário e urgente, se quisermos escapar à lógica redutora do ensino

---

<sup>2</sup> Entrevista de Sophie Roquelle a Valerie Pèresse, “Le premier palmarès des universités”, *Le Figaro Magazine*, 15 de Outubro de 2010.

universitário que está a ser imposta em nome da ideia de eficiência dos mercados inerente à concepção do mercado único europeu.

Curiosa esta concepção do espaço económico europeu e o quadro em que se inserem as políticas aí praticadas que nos levaram à situação de crise em que nos encontramos, curiosa arquitectura institucional da União Europeia que não é capaz de dar nenhum sinal, não é capaz de utilizar nenhum instrumento de política económica — porque provavelmente não é capaz de o conceber — como resposta contra a quase morte lenta em que estão política e economicamente a colocar a ideia original de Europa comunitária, tudo isto em nome, sublinhe-se, da soberania dos mercados.

Ser-se contra a situação presente é ser-se igualmente contra Bolonha e é neste plano que se vai inserir o nosso discurso.

### **Sobre a crise, sobre Bolonha**

Neste texto, optámos por apresentar um exemplo tirado da economia americana para caracterizar e ilustrar a profundidade de conhecimentos que se deve exigir a um estudante de Economia no mundo de hoje, o que é completamente o contrário do que é possível com a reforma de Bolonha. O exemplo escolhido foi a análise do mercado dos cereais e em particular o do trigo na principal Bolsa de mercadorias do mundo, o Chicago Mercantile Exchange. Não foi por acaso que escolhemos este exemplo e escolhemo-lo por uma série de razões, todas elas graves no contexto de crise presente, razões que passamos a expor:

1. O trigo é um produto base na alimentação de muitos milhões de pessoas, cujos preços têm sido sujeitos a fortes oscilações e objecto de subida continuada durante um certo período de tempo, o que levou muitos milhões de pessoas à situação de fome.
2. Trata-se de um mercado determinante no estabelecer do preço de um bem fundamental, o pão, preço esse que serve de referência para os agricultores de todo o mundo.
3. Sobre o mercado do trigo, tomámos conhecimento de um documento de Junho de 2009 do Senado americano intitulado *Excessive Speculation in the Wheat Market* que é um claro exemplo do que deve ser um trabalho feito a nível governamental. Não

conhecemos nada na Europa de equivalente. A análise em questão debruça-se em profundidade sobre o que são os produtos derivados nestes mercados, produtos estes que como sabemos foram elementos-chave na presente crise. Neste texto sublinham-se bem as diferenças entre as políticas da Administração Roosevelt e as políticas neoliberais das últimas décadas que desregularam completamente estes mercados.

4. A partir do documento referido, podemos discutir, no limite do possível, a problemática dos efeitos da especulação sobre os mercados de matérias-primas e de produtos alimentares bem como a necessidade de que esta seja contida em certos limites, os limites de *bona fide*, e que pressupõem uma vigilância constante da especulação nestes mercados se queremos que eles cumpram os objectivos para que desde longa data foram criados.

O hábito, a incapacidade ou a intenção de uma leitura redutora e simplificadora da realidade, como aconteceu com a destes mercados, levaram a que se tenha feito silêncio total ao nível dos *media*, e sobretudo nos meios académicos, sobre o facto de nada se ter feito para que a especulação ficasse condicionada a parâmetros que tecnicamente se considerem aceitáveis e tanto mais quando estamos num contexto que necessariamente exigiria posições reguladoras firmes, dada a situação de crise actual e de crise alimentar eminente. Nada, absolutamente nada foi feito. Tudo se passa como se nada tenha acontecido. Portanto, a partir deste contexto, é natural que à mínima oportunidade, a especulação viesse galopante à procura de lucros fabulosos. Produz-se a instabilidade, produz-se a volatilidade dos preços, o que vai de seguida provocar necessidade de cobertura, de tomada de posições contra o risco, garantindo-se de novo muitos milhões para os especuladores e *traders*. É afinal o que se tem estado a passar. Cria-se artificialmente a instabilidade, cria-se um mercado de coberturas múltiplas para o risco criado, constroem-se visões simplificadas da realidade, vende-se essa visão da realidade à sociedade e de tal modo que a aceitam sem a questionar! No mundo assim recriado, os bancos renovam os seus ganhos mirabolantes, os *hedge funds* encontram de novo um novo produto e um novo mercado para especular, centrando aí as suas atenções, os *traders* continuam a receber bónus numa escala de valores que fazem “morrer de inveja” os desportistas mais bem pagos, ao mesmo tempo que se continuam a pressionar os Estados para conter as suas despesas e para não aumentar os impostos sobre o capital.

No caso dos cereais e no momento presente, os fogos na Rússia constituíram a faísca que acendeu o rasilho. Os industriais e, em particular, os especuladores<sup>3</sup> passaram a efectuar compras sem limites, na expectativa da subida dos preços, e estes dispararam — o trigo aumentou 70% num mês, passando de 130 euros a tonelada no início de Julho para 224 euros no final de Agosto. E tudo isto enquanto os organismos internacionais ligados a estes produtos continuaram a garantir que não havia problema de ruptura de *stocks*.

Vale a pena referir que o aparecimento destes incêndios na Rússia está ligado ao mesmo modelo que é o neoliberalismo, assente na minimização do papel do Estado e nas privatizações de tudo o que é possível e num contexto de desregulação dos mercados. Foi o que se passou com as florestas na Rússia. Com efeito, em muitas cidades os quartéis de bombeiros deixaram de ter financiamento ou foram mesmo encerrados e reduziram-se os efectivos de bombeiros. As privatizações forçadas agravaram ainda a situação. Para além disto, a legislação sobre as florestas regionalizou a gestão de cerca de 800 milhões de hectares de florestas do país para grande proveito dos oligarcas russos da madeira e do papel. Abolindo os serviços centrais, suprimiram-se 70.000 postos de guardas florestais, quadros importantes na conservação da floresta, importantes na gestão e na prevenção dos incêndios. Lá, afinal como noutros sítios, reduzem-se “recursos” quando mais se pode precisar deles e com argumentos semelhantes: reduzir as despesas imediatas do Estado, numa visão curta e de muito curto prazo do próprio Estado, numa visão característica dos mercados financeiros!

Regressando ao mercado de cereais, o que é que nos dizem os *traders* destes mercados? Vale a pena citar um dos seus *sites* (Forex.fr):

Os preços das matérias-primas agrícolas explodiram no espaço de alguns meses. Que seja a cevada, o trigo ou ainda o café, as matérias-primas conhecem uma subida vertiginosa e os *media* atribuem-na frequentemente, o que é errado, aos incêndios devastadores que se verificaram na Rússia que levaram o país a instalar um embargo às exportações.

Este embargo inegavelmente, contribuiu para levar os preços à alta. Todavia, a tendência já existia e desde há muito tempo: o mercado das matérias-primas agrícolas, depois de anos de escassez, enfrenta um reajustamento brutal desde há alguns meses.

---

<sup>3</sup> Como assinala Michel Portie, da Sociedade Agritel: “os industriais retomaram posições sobre os mercados para assegurarem os seus fornecimentos. E a situação tornou-se tensa e atraiu novos actores que vieram para especular”.

Evidentemente os especuladores, que foram acusados desde 2008 pela opinião pública e pelo poder político, esfregam as mãos e ganham com a tendência, acentuando-a inevitavelmente. Todavia, eles não têm o poder, na situação actual, de influenciar de modo decisivo as cotações.

Desde meados de Junho, a cotação da cevada subiu mais de 130% enquanto no mês passado o preço do trigo subiu cerca de 70%. Um movimento similar deu-se com o café arábica que atingiu recentemente o seu nível mais elevado desde 1997, em Nova Iorque. Esta subida explica-se por um movimento técnico que é a resultante:

- de um reajustamento dos preços em função da oferta e procura;
- de uma degradação das colheitas ao nível mundial e de uma inquietação relativamente à fragilidade das colheitas em face da multiplicação de acontecimentos climáticos devastadores;
- de uma desorganização dos circuitos de abastecimento dos mercados;
- e, por fim, de uma má regulação do mercado.

Os especuladores estão longe de ser os principais responsáveis desta crise. Contudo, a resposta a esta crise do mercado tem que estar ligada à oferta e à procura, um grande clássico da análise económica, e à incerteza quanto à capacidade dos homens enfrentarem as catástrofes naturais, cada vez mais frequentes e devastadoras.

Este excerto exemplifica bem o que é que os *traders* pensam de tudo isto. Não há nada a fazer, pois as variações dos preços estão já inscritas nas tendências da economia e nas suas velhas leis! E, aqui de novo, a questão do conhecimento sobre a realidade a ser posta em evidência, a necessidade de se ir para além do que aparece como certo, os dados dos mercados, de novo a necessidade também de uma capacidade crítica a tornar-se inquestionável até mesmo ao nível das teorias sobre a formação ou determinação de preços . Capacidade crítica necessária e cada vez mais urgente, sublinhe-se. Falamos de uma capacidade crítica bem patente no texto do Senado americano sobre a evolução dos preços dos cereais e que era bom ser parte da bagagem intelectual dos nossos estudantes. Impossível com Bolonha.

Nada foi até agora realizado, como nada foi realizado também antes, em 2007-2008, porque se trata e tratava de preços revelados pelos mercados e, sendo assim, as consequências sociais da sua evolução nada têm a ver com as bolsas. Como assinalou um diplomata a Phillipe Chalmin, “a questão da fome no mundo foi posta de lado pela crise financeira e pelas questões climáticas ...A subalimentação torna-se um assunto da

maior relevância quando rebentarem as novas marchas contra a fome”<sup>4</sup>. As revoltas da fome de 2008 ainda permanecem na memória de muita gente. Todos os ingredientes que tinham conduzido a esta situação estão de novo activos. Os preços dos bens agrícolas continuaram a aumentar e a conhecerem fortes flutuações, e a especulação sobre o petróleo agora como na altura ajudará à tragédia. Até esta voltar a acontecer, a dinâmica da especulação refará o caminho já anteriormente percorrido.

Como é evidente, tudo isto pressupõe um profundo conhecimento destes mercados, e mesmo para lá deles, tanto quanto hoje estes se enquadram e são determinantes na economia global. Conhecimento profundo, é esta pois a tónica do exemplo escolhido, por contraponto, uma vez que o tema fundamental é a análise da reforma de Bolonha e os seus efeitos na qualidade no ensino superior.

### **Bolonha, uma reforma do ensino superior inscrita no quadro da Europa neoliberal**

Passemos dos mercados de produtos básicos, da especulação, para um outro domínio onde também é evidente a intenção de minimização das funções do Estado e que é o ensino superior no contexto da reforma de Bolonha. Esta é feita antes do rebentamento da bolha especulativa e da crise económica global, ou melhor, é enquadrada no mesmo pano de fundo que criou as condições materiais que conduziram depois à situação actual — o modelo económico neoliberal.

Trata-se de uma reforma caracterizada pela redução dos anos de leccionação, pela redução das cargas horárias globais de leccionação semanais, pela redução das cargas lectivas teóricas, pela redução dos efectivos docentes. E isto é tanto mais absurdo quando se pensa nos novos alunos chegados à Universidade, que vão tendo cada vez menores níveis de conhecimento e menores capacidades de aprendizagem. Redução de custos e lá, no extremo da Europa Oriental, como cá, na Europa Ocidental, chama-se a esta lógica de redução de custos, a “modernização do aparelho de Estado”. E, já agora, quem é que não quer ser moderno? Quais são as consequências visíveis? De um lado, a incapacidade de apagar fogos, do outro, a incapacidade dos estudantes universitários descodificarem os sinais da evolução de um qualquer preço, de um qualquer mercado, a

---

<sup>4</sup> Citado em C. L., “Le problème de la faim dans le monde a été délaissé depuis la crise financière”, *Le Monde*, 12 de Agosto de 2010.



incapacidade de lerem de modo integrado diversos factos relevantes da evolução de uma qualquer sociedade.

O problema é que tudo isto necessariamente desemboca na simplificação da “realidade construída” por cada uma das ciências ensinadas. Trata-se em suma da compressão do tempo em nome de um saber-fazer supostamente técnico, imediatista, despido de conceptualização e abstracção que fazem parte de todo o ensino universitário digno deste nome. Redução e compressão do tempo, eis Bolonha. Como Readings assinala em *A Universidade em Ruínas*:

O tempo da universidade é de facto apenas um momento, o momento de acordar da ideia de conhecimento, em que o sujeito está simultaneamente consciente da razão e consciente de si próprio como racional. Este momento único é também uma eternidade, uma vez que como insiste Fichte, a ordenação racional do conhecimento permite a multiplicação infinita do tempo. ‘A arte da ordenação [...] na medida em que não dá nenhum passo em vão multiplica o tempo até ao infinito e alarga a curta duração de uma única existência humana às dimensões de uma eternidade’ ...A reflexão delineada por Fichte não fica perdida numa série inumerável de factos. Pelo contrário, a reflexão compreende o sentido dos factos permitindo que os factos sociais sejam trabalhados de modo sistemático e integrado e não assumidos como uma série de acontecimentos dispersos e não entendíveis.

Esta teoria relativa à transmissão do conhecimento é, em primeiro lugar, uma teoria relativa ao tempo da pedagogia, ao cronótopo em que a ordem do conhecimento pode ser estabelecida enquanto sistema espacial. Para que o conhecimento se torne um objecto autónomo, apto a ser pensado organicamente, tem de ser possível ao ensino ser um processo de produção e reprodução *ao mesmo tempo* ...[Nesta concepção de Universidade, nas antípodas da de Bolonha] é o tempo de ensino que permite... propor a Universidade como modelo de uma Instituição em que o presente possa fundir a tradição passada e a ambição futura num campo unificado da cultura<sup>5</sup>.

Com a temporalidade e a cultura excluídas das reformas da “modernidade”, de que Bolonha é característica, perde-se assim a capacidade de abarcar as linhas de tensão do passado, de interrogar as linhas de força do futuro para assim se ser capaz de pensar o presente e conceptualizar as respostas que neste mesmo presente se exigem. Na visão de Universidade destes autores, que também é a nossa, “o professor não transmite factos, que se podem aprender melhor a partir dos livros cuja leitura deixa mais espaço à

---

<sup>5</sup> Bill Readings, *A Universidade em Ruínas*, Coimbra, Angelus Novus, 2003, p. 76.

reflexão autónoma, faz duas coisas diferentes. Em primeiro lugar, o professor narrativiza a busca do conhecimento, conta a história do processo de aquisição de conhecimento. Em segundo lugar, o professor põe em prática o processo, põe o conhecimento a trabalhar. O que é ensinado não são portanto os factos, mas a crítica, a formulação de juízos”<sup>6</sup>. Que grande inversão nos traz Bolonha que em vez disto quer oferecer-nos a aquisição mecânica e parcelar de saberes positivos, o saber-fazer a que se referem sucessivamente os textos da OCDE e da União Europeia, quando escrevem sobre educação. Para este objectivo nem os livros são necessários e, de resto, os estudantes também já não os lêem, se essa leitura não for imposta. Faça-se um inquérito com a célebre questão de selecção que foi feita para a entrada em Sciences Po: Fale-nos de um livro lido recentemente e de que tenha gostado tanto que ache indispensável que os seus amigos o leiam. Tenham o Governo ou as Instituições Universitárias em Portugal a coragem de lançar um inquérito deste tipo e analisem seriamente as respostas. Mas, já agora, que vão um pouco mais longe e procurem também questionar a situação social, cultural e mesmo mental da nossa juventude universitária, como o fez a esquerda católica nos anos sessenta. Estamos a falar dos nossos filhos, dos nossos netos, estamos a falar do futuro do país e daquilo que o alimenta. Como professor, como cidadão, cremos que é urgente fazer esse levantamento.

Mas isto é propor que as máquinas governamentais deixem de ser máquinas de propaganda, de vendedores de ilusões, o que não é muito crível nestes tempos de um novo obscurantismo, tal é a pressão que se faz contra tudo o que é exercício de pensamento crítico, em que os políticos actuais do alto da sua sobrançeria que o neoliberalismo lhes confere se dispensam de reflectir nas graves consequências humanas bem reais que as suas decisões têm no presente e no futuro de gerações inteiras. Tanto mais urgente quanto temos estado a criar sociedades cheias de muros: muros da finança, impenetráveis que são, muros da pobreza e da desigualdade, muros da repartição do rendimento, muros culturais entre quem pode aceder a um ensino de qualidade onde ainda existe e os outros, muros de hierarquias entre os altos quadros que se arrogam de um saber e de um saber-fazer contra tudo e todos aqueles a quem vêm propor agora, em nome da crise, a redução de salários, muros entre as minorias que têm a garantia de um futuro de tudo e muitos que têm a certeza de um futuro cheio de incertezas e de nada. Levantamentos tanto mais urgentes quanto as clivagens e as

---

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 75-76.

tensões actuais são enormes e os efeitos na formação da juventude não o serão menores, até pelo profundo obscurantismo entretanto gerado. A situação de precariedade da juventude no mercado de trabalho tem reflectido até ao momento a tendência geral característica do modelo económico neoliberal, o modelo económico dominante desde há trinta anos. Hoje, a situação começa a ser no entanto tão grave que, na opinião de Verick:

Os governos estão agora a ficar preocupados com os actuais níveis crescentes de desemprego entre os jovens, não só por causa dos custos económicos directos, mas também devido ao impacto social de desemprego que se manifesta pelo aumento da criminalidade, por problemas de saúde mental, pela violência, pelo aumento no consumo de drogas e pela exclusão social. Além disso, os períodos de desemprego, particularmente de longa duração, mais tarde podem conduzir a que fiquem fortes marcas em termos de uma maior probabilidade de se ficar desempregado ao longo da vida ou de se ser penalizado em termos salariais<sup>7</sup>.

As respostas a obter neste tipo de levantamentos, disso temos a certeza de trinta e sete anos de ensino, mais do que reflectir a ignorância dos estudantes, traduzem sobretudo, com alguma certeza, um sistema em que a formação cultural está num grau preocupante, sendo significativo o universo acultural dos “Quim Barreiros” das suas festas académicas. Se aos estudantes não cabe resolver as questões do sistema, mas como são parte dele, cabe-lhes pelo menos a obrigação de procurarem não serem arrastados por ele. Mas esse sistema é feito por nós, por todos nós, não o esqueçamos. É aqui que o papel dos movimentos estudantis seria de uma extrema utilidade, mas lamentavelmente até estes movimentos não escapam à voragem da “modernidade” de Bolonha e de todo o sistema e são parcial ou totalmente eliminados ou transformados em máquinas de consumir dinheiro. A possibilidade de eliminação destes das direcções das Escolas, criada sob a pressão legislativa de Mariano Gago, com a consequente perda de práticas e de responsabilidades institucional e democraticamente assumidas<sup>8</sup> mostra que tudo isto é também um produto do actual sistema. Basta também comparar a prática

---

<sup>7</sup> Sher Verick, “Who Is Hit Hardest during a Financial Crisis? The Vulnerability of Young Men and Women to Unemployment in an Economic Downturn”, IZA DP n.º 4359, Agosto, 2009, p. 4.

<sup>8</sup>Um outro exemplo: compare-se o que era o debate político na eleição de um Reitor na Universidade de Coimbra, em termos de cidadania e de cultura política para a juventude, com o que poderá acontecer agora, uma vez que pela legislação aprovada com Mariano Gago esta eleição passa a ser feita através de um Conselho Geral, onde grande parte dos seus membros (10 em 35) não faz parte sequer da Universidade. Tempos de democracia e de participação *versus* tempos de apatia e de silêncio.

dos estudantes de hoje com as intervenções dos líderes estudantis de outrora, para percebermos como estamos perante uma vaga de obscurantismo assente numa ideologia extremamente simplista, a ideologia neoliberal, que pode levar a democracia para becos de difícil saída quando, em vez disso, deveríamos contar com o voluntarismo e a dádiva que caracteriza a juventude para caminhar no sentido de uma democracia humanamente mais rica.

Onde estão agora os estudantes equivalentes, entre tantos outros nomes, a Jorge Sampaio, a Jaime Gama, a Medeiros Ferreira, a Alberto Martins, a Mariano Gago, e quem são os líderes estudantis de hoje? Quem os conhece? Aqueles, políticos de agora e estudantes de então, eram bem conhecidos, deram um rosto, um corpo, uma ideia ao movimento associativo, ao movimento que alimentou a formação cultural e social da classe política recente. Hoje, qual o quadro de actuação do movimento associativo estudantil na linha da “modernidade” imposta pelos homens de Bolonha entre os quais, ironia do destino, está agora Mariano Gago? A situação de Mariano Gago nos dois momentos do tempo referidos faz-nos lembrar uma situação contada por Macciochi numa sua visita à China muitos anos depois da revolução cultural. Esta reencontrou muita gente que no passado tinha descrito entusiasticamente no seu livro sobre a revolução cultural; parte daquelas pessoas estava a trabalhar em museus a recuperar peças historicamente importantes que durante a revolução cultural tinham estragado. O paralelismo é imediato: aqui e agora destrói-se o que levou, em termos de cultura e de política, anos a fazer através da luta estudantil contra o fascismo, o movimento associativo estudantil politicamente activo, e que agora se está política e culturalmente a esvaziar. A história tem destas repetições, tem destas inversões. Deixemos Hegel, deixemos Marx, sobre as repetições na História.

Na concepção de ensino em que nos situamos e no contexto em que este se encontra só podemos tentar levar os estudantes a reagir, interessando-os de modo diferente pelas matérias que vão estudando, procurando pelo menos que leiam livros de formação geral de base económica, tentando colmatar ou minimizar assim as profundas falhas culturais que a sociedade lhes cria ou lhes impõe, escolham o termo, mas que a Universidade na generalidade continua a reproduzir. Estamos a falar da prática nas disciplinas que leccionamos, sozinho ou acompanhado. O aviso em tom de apelo que é feito nas aulas é de que cada estudante não pode ser apenas uma cabeça por onde circulam apontamentos, para depois os esquecer; tem que ser necessariamente muito diferente disto, muito mais do que isto. Por esta razão, chamamos também a atenção

para a necessidade de se ter uma base cultural mínima indispensável a um estudante que se quer universitário e num curso de Economia. De resto, explicamos, e mais uma vez, que é esta a lógica em que se inserem os livros recomendados de leitura complementar, exigidos quer em Economia Internacional quer em Finanças Internacionais, disciplinas onde trabalhamos na licenciatura. É neste mesmo sentido que sugerimos igualmente a todos os estudantes a leitura de outros textos da actualidade económica disponibilizados nas páginas electrónicas das disciplinas e ligados às matérias leccionadas. O registo histórico desses textos é, por isso, o registo também do nosso esforço, muito grande mesmo, para elevar o nível de conhecimentos daqueles que nos compete ensinar e ensinar a gostar de aprender. Nesse registo constam dezenas e dezenas de textos traduzidos por nós ao longo dos anos e traduzidos pois se o não fossem seria duvidoso o impacto da sua disponibilização, seria duvidoso que fossem sequer lidos. Com todas estas leituras propostas pretendemos que os estudantes ganhem o gosto da leitura e se interessem por ganhar um outro tipo de saber, uma outra visão do mundo<sup>9</sup>. E, creiam-nos, isto tudo é elucidativo da forma de estar como professor, mas nada disto tem a ver com Bolonha.

Chega de exemplos. A realidade é esta, do nosso ponto de vista, e é com esta que diariamente nos confrontamos. O diagnóstico é para nós bem simples: os estudantes fazem-se estudando e estes deixaram de estudar, no sentido em que deixaram de aprofundar conhecimentos, consolidar matérias, mas também de as articular no interior de cada disciplina e entre as diversas disciplinas. Por isso, deixaram de construir o que deveria ser a sua especificidade como futuros licenciados. Bolonha com o seu universo redutor e de simplificação tornou isso impossível ou desnecessário. Mas aqui estamos também a falar de cultura.

Entendemos por cultura tudo o que sabemos depois de termos esquecido quase tudo o que aprendemos, o que não se esqueceu, e este é também o produto que fica depois do quase tudo o que se foi, ou seja, é a capacidade de pensar que entretanto se criou. Esta ideia, enquanto definição, contraria profundamente o que se tem vindo a expor e é simples ver a razão. De facto, o quase que não se esqueceu é agora mesmo muito pouco, e o que se foi pouco deixou para capacitar alguém, seja quem for, para saber pensar, para saber recriar. Porquê? Porque os estudantes de hoje têm claramente menos

---

<sup>9</sup> O relato destas práticas pedagógicas é exposto em Júlio Mota, Luís Lopes e Margarida Antunes, “História de um Ciclo de Cinema, de uma Visão do Ensino Superior”, *Rua Larga*, Revista da Reitoria da Universidade de Coimbra, n.º 28, Abril de 2010, pp. 51-55.

capacidade de memorização para reter e articular conhecimentos. Menos capacidade de memória de curto prazo, menos capacidade de memória de longo prazo, fundamentais para a compreensão e a aquisição de novos conhecimentos. Uma das razões principais para nós está em toda a estrutura do ensino que vem desde o ensino básico ao secundário. Nestes graus de ensino tem havido um processo de simplificação e de infantilização onde a par do tradicional esforço de memorização criado quase que para responder à sucessão dos testes que eliminam matéria, mas onde se exige menos, existe um conjunto de bonificações no âmbito das competências pessoais e sociais que empolam as classificações periódicas e dão imagem de capacidades de estudar diferentes das realmente existentes. Isto tem sido acompanhado por cada vez mais práticas pedagógicas que, em vez de ajudarem o estudante a enfrentar os obstáculos que necessariamente deveriam aparecer no seu percurso escolar, os eliminam por vezes *a priori* para que ele nem sequer se aperceba deles ou ajudam-no simplesmente a contorná-los, nunca a ultrapassá-los. Como diz Vieira, “ao professor passou não a exigir-se que ensinasse, mas que ‘facilitasse as aprendizagens’, entretendo os alunos nas aulas por meio de estratégias que respondessem aos seus ‘vários perfis’”<sup>10</sup>. E os exames nacionais em vez de, neste contexto, ganharem importância como deveriam enquanto forma de aferir efectivamente os conhecimentos, perdem-na não só pelo peso que lhe são atribuídos agora, mas porque são também eles próprios sujeitos à mesma simplificação de processos e conteúdos de que temos vindo a falar. Há assim uma função no estudo que se minoriza com a perda de importância destes exames: a memorização articulada com a sistematização de conhecimentos e com a sua interligação; é a visão global de cada disciplina que se minimiza. Trilogia fundamental na aprendizagem que desta forma se reduz. Assim, o estudante não se faz fazendo, estudando, compreendendo, criando resistências; faz-se simplificando-se, facilitando-se, esquecendo! Então, o que significa uma boa média no ensino secundário? Claramente melhor que uma má média. Sabemos o paradoxo dos maus cursos: um curso pode ser mau mas é ainda pior quem o não tem ou quem o tem e com muito má classificação. Mas que significa então uma boa média? Conhecimentos sabidos e adquiridos, consolidados? Não! Significa apenas alguma capacidade de aprender num dado momento e de esquecer a seguir, depois dos testes ou dos exames passados. Pouco mais do que isso na generalidade dos casos. De acordo com Vieira, a “nova concepção de

---

<sup>10</sup> Maria do Carmo Vieira, *O Ensino do Português*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010, p. 17.

escola... foi alicerçando o vício da facilidade, da ausência de reflexão e de criatividade, bem como a crença no êxito imediato e sem esforço, em tudo contrário à experiência da própria vida, do saber e da arte”<sup>11</sup>. A capacidade de memorização que deveria ser ganha na adolescência fica assim reduzida ao mínimo indispensável e esta capacidade, de acordo com os especialistas, atinge a sua maior dimensão no final da adolescência; até lá, a sua construção exige esforço, muito esforço, mas para lá disso torna-se quase impossível. Mas esforço, isso também já não há, já não se criam condições para se sentir a sua necessidade. Ter e conservar uma boa memória trabalha-se desde o nascimento e conforme diz Francis Eustache, director da Unidade de Investigação do Inserm sobre as doenças da memória: “Quando se acede a um certo nível socioeducativo, este trabalho, estas capacidades adquiridas vão fazer com que se conservem durante mais tempo as capacidades cognitivas internas”<sup>12</sup>. Nada se faz sem trabalho e sem disciplina de trabalho e desde pequeno, sendo assim certo que os resultados são cumulativos positivamente quando este existe e de redução no caso contrário. É este crescimento pelo trabalho, pela reflexão, pelo aprofundamento de matérias e pelo seu consequente questionamento do que se aprende e se interioriza que tem efeitos dourados na nossa formação de estudantes, nos nossos níveis de maturidade e de inteligência emocional, seja-se universitário ou não.

No ensino superior Bolonha veio introduzir os mesmos comportamentos do ensino básico e secundário, a valorização sucessiva das competências em detrimento dos conhecimentos, as mesmas metodologias de ensino e iguais métodos de avaliação. Hoje, a tendência é a da avaliação contínua, nomeadamente com a elaboração de testes, de cruz ou não, e estes sucedem-se uns a seguir aos outros, e possivelmente com exclusão de matéria, para não complicar a aprovação, para motivar os estudantes. Quanto aos testes e exames de resposta múltipla, pura e simplesmente deveriam ser proibidos. O estudante deve ser ensinado a ter ideias e para as quais precisam de ter memória, a expor ideias, a escrever, e tudo isso desaparece na voragem das cruces dos testes. Deixem-nos ser irónicos: testes, cruces canhoto! A memória necessária, essa pode continuar reduzida, até porque, pasme-se, considera-se hoje que uma boa memória é própria dos cábulas e é assim visto sobretudo por quem a não tem ou defende que o

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>12</sup> Citado por Martine Laronche, “Muscler son cerveau pour ne pas perdre la mémoire”, *Le Monde*, 26 de Setembro de 2010.

ensino pode ser feito sem ela! Voltamos assim à dimensão da capacidade de memorização: reduzida era, reduzida fica.

Porém Bolonha vai mais longe: trouxe outros métodos de ensino e de avaliação, assentes agora nos pequenos trabalhos, em grupo ou não. Na maioria dos casos os trabalhos são um simples corta e cola, sem tempo para o estudante ler e assimilar em profundidade os textos escolhidos, até por falta de tempo, uma vez que os pequenos trabalhos seguem-se em série tal como os testes no ensino secundário e como se começa também agora a fazer no ensino superior, trabalhos estes que necessariamente têm que incidir mais na captação de informação quando ainda falta aos estudantes muita formação. E o que resta do tratamento da informação nestas situações? Pouco, muito pouco, seguramente. Isto é tanto mais preocupante quando na maioria dos casos os trabalhos não são discutidos, porque a sê-lo isto tornar-se-ia numa tarefa ciclópica, numa tarefa impossível, dado o elevado número deles e a falta de professores que se vai notando. Isto é rigorosamente verdade e o estudante não é assim confrontado com a carga emocional da avaliação, da discussão dos trabalhos, sendo esta inegavelmente uma outra forma de aprendizagem e sobretudo de amadurecimento.

Para além de tudo isto, Bolonha trouxe ainda outras realidades: as cadeiras anuais desapareceram definitivamente, muitas cadeiras que funcionavam de elo de ligação e de base de conhecimento para outras foram eliminadas pela redução do número de anos na licenciatura e os conhecimentos dispersaram-se por um conjunto de disciplinas semestrais que, também por causa da redução da carga horária de cada uma, foram sujeitas a uma redução e simplificação de conteúdos. Introduz-se então o factor de redução do tempo e, se ainda adicionarmos a esta, a diminuição do ritmo de exposição ficamos com uma ideia de que objectivamente diminuiu em muito a matéria a estudar, a aprender, a memorizar, a interligar, a endogeneizar: diminuiu a matéria, a matéria-prima e os processos de reelaboração da mesma, sendo claro que é partir destes processos e desta matéria que cada estudante deve fazer de si mesmo um profissional e um cidadão. A matéria leccionada está longe de ser satisfatória, não há tempo de maturação, nem capacidade de aprendizagem em profundidade. O estudante passou a ter assim uma massa de conhecimentos dispersos, pouco profundos e fracamente consolidados. Apenas para dar um exemplo: na cadeira de Finanças Internacionais, da licenciatura em Economia, que leccionamos há bastante tempo, situada agora no segundo semestre do segundo ano ou do terceiro ano, consoante as opções do estudante, há uma parte do programa em que se ensina as bases fundamentais da macroeconomia em economia



aberta e que necessita de conceitos que tradicionalmente cabem em cadeiras leccionadas anteriormente e cuja carga horária foi agora fortemente amputada. Antes de Bolonha, era a parte da matéria que os alunos compreendiam com mais facilidade. Agora, com Bolonha, esta mesma matéria passou a ser de difícil compreensão quer em termos de conteúdo económico quer em termos dos seus desenvolvimentos analíticos. Enquanto docente, pretendendo nós atingir níveis de compreensão próximos do passado, isto obriga-nos a expor a matéria de forma mais lenta, a efectuar mais repetições, a recorrer a assuntos da actualidade económica, como motivação, mas, creiam-nos, sem o sucesso pretendido pelos menos nesta matéria. No entanto, o esforço de reinventar cada aula tendo em conta as capacidades dos estudantes é hoje enorme, esgotante e julgamos que isto é generalizável a todas as outras disciplinas. Nesta mesma cadeira, temos também optado por sugerir uma ou outra aula suplementar. Os nossos estudantes têm percebido bem a sua razão de ser e aceitam-nas, o que é revelador de alguma percepção da sua própria realidade, mas que põe em causa todos aqueles que com Bolonha provocaram a redução dos tempos lectivos. Não nos podemos esquecer de que estamos perante gerações que cresceram a aprender a ver e a ouvir, enquanto a nossa geração cresceu a aprender a ler e a compreender. Por este motivo, aparentemente sem importância, mostra-se que as aulas hoje têm muito mais relevância que anteriormente, mas são estas que hoje estão a ser reduzidas. Curiosa situação: cada docente e cada aluno trabalham mesmo mais, gastam mais tempo e fica-se a saber mesmo menos que antes.

Vale a pena frisar que, por aula, entendemos aulas criadas e recriadas, não aulas feitas a ler “power points” de costas voltadas para os alunos, mesmo que esta última forma seja considerada a mais “moderna” de leccionação. De novo, a “modernidade” como confronto, como quadro ideológico, e quem não quer ser “moderno”?

O exemplo dado é extremamente importante para mostrar como o tempo e os conteúdos apreendidos são dois factores essenciais na aprendizagem. “A acumulação de conhecimento exige tempo e inscreve-se na duração do tempo”, dizem Mouhoub Mouhoud e Plihon, num livro com um título muito oportuno dado o tema em análise *Le savoir & la finance*<sup>13</sup>. Desprezar aqueles é ignorar de como é que somos feitos ao longo da vida, é não saber como é que aprendemos, é desconhecer como é que integramos os conhecimentos e fazemos deles a nossa formação, fazendo dela o nosso próprio espelho

---

<sup>13</sup> El Mouhoub Mouhoud e Dominique Plihon, *Le savoir & la finance*, Paris, La Découvert, 2009, p. 145.

e onde a capacidade de memória e de abstracção, ambas em conjunto, desempenham um papel fundamental.

Na linha do que foi dito, o estudante passou com Bolonha a ter uma vida estudantil mais ocupada, provavelmente dedicam no dia-a-dia mais tempo à Universidade, mas isto não significa mais tempo de estudo, e muito menos mais estudo, mais aquisição de conhecimentos, significa antes mais tempo gasto apressadamente em diferentes regimes de avaliação contínua. Na melhor das hipóteses pode significar muito mais em informação, o que duvidamos, mas seguramente não significa mais tempo utilizado na formação. Sejam os lógicos: se não há mais tempo de estudo, nem mais estudo, como é que se podem os estudantes fazer a estudar? Simplesmente, não podem. Mas, curiosamente, se olharmos para as classificações atingidas diríamos que estamos perante um grande sucesso escolar que lamentavelmente esconde o seu inverso, esconde o insucesso na aprendizagem. Simples a explicação. Por um lado, como a massa de conhecimentos de suporte a cada disciplina é cada vez menor, os ritmos de exposição são cada vez mais lentos, o nível cognitivo das matérias também ele é relativamente mais reduzido, o nível médio de exigência diminuiu e, por outro, muitos docentes, sob pena de se verem acusados de geradores de insucesso, constroem grelhas de avaliação ainda menos exigentes e os resultados são assim concludentes: as notas disparam. Neste movimento ascendente de classificações nota-se ainda um aspecto que, do nosso ponto de vista é terrível: o estudante acima da média quase que não precisa de estudar para ter bons resultado e, com isto, lamentamos dizê-lo, são estes que também estão a ser vítimas do sistema, talvez mesmo, as grandes vítimas; é a massa crítica em inteligência que estamos a destruir ou, pelo menos, a não criar.

Quanto a mestrados, o chamado segundo ciclo, se houve a preocupação de Bolonha poder significar um maior número de pessoas a obter este título, e daí a sua aparente vantagem, porém e muito estranhamente não tem havido uma preocupação séria quanto à qualidade destes. Em muitos casos, a parte lectiva dos mestrados corresponde em termos semestrais a um quarto ano de uma anterior licenciatura. Aparentemente nada de novo mas, na verdade, por disciplina o número de horas de leccionação é agora menor no segundo ciclo, e apesar disto os alunos adicionalmente têm a possibilidade de obter um outro diploma, um outro título. Porém, a questão não fica por aqui. Abalada a base de conhecimentos de uma licenciatura conforme vimos, a parte lectiva do mestrado fica necessariamente em termos de conhecimentos ensinados e exigidos muito abaixo do último ano da anterior licenciatura. De tudo isto algumas questões se levantam: que

mestrados de qualidade se podem conceber e obter nestas circunstâncias? Será que é possível assim fazer corresponder à melhoria do título académico o correspondente *upgrading* de qualificações se os estudantes têm a estrutura de conhecimentos acima referida? As questões são tanto mais pertinentes quanto sabemos que não nos podem responder dizendo que quem frequenta e obtém os mestrados são os melhores alunos, porque por melhores que sejam, eles são o resultado da formação que obtiveram até então, genericamente eles já estão formados ou deformados em determinado sentido, eles serão o que tudo isto lhes permite ser. De facto, só se ensina o que os alunos estão em condições de poder aprender. Se a sua formação já está limitada, esta continuará a sê-lo igualmente e, sendo assim, nos mestrados debatemo-nos com os mesmos problemas da formação de base e anteriormente analisados. Mas, mesmo nesta hipótese, a de serem sobretudo os melhores a frequentarem os mestrados, o que não é verdade, muitos deles estarão lá — salvo para alguns casos de quem se quer vocacionar para a carreira no ensino superior, que tem estado, sobretudo agora, drasticamente condicionada — se e só se não arranjam emprego ou ainda se não houver maturidade suficiente para ingressar no mercado de trabalho, o que lhes provoca algum receio em relação à entrada na vida activa. Sabemo-lo, e não temos dúvidas. Até há muito pouco tempo, muitos dos melhores corriam primeiro à procura de emprego antes que se fizesse tarde! Hoje nem isso é assim, pois não podemos deixar de reconhecer que há cada vez menos empregos e, quando os há, nem sempre se dirigem a este tipo de público. A conclusão ainda é pior, neste caso: tiram-se mestrados ou doutoramentos porque empregos não há e com isto também se reduzem algumas tensões no mercado de trabalho.

Não sendo verdade que são só os melhores que agora frequentam os mestrados, sabendo-se quem é a maioria dos alunos à chegada ao segundo ciclo, perguntamos qual é de facto o ganho em termos de conhecimentos e aprendizagens deste ciclo, quem não o conclui e qual é a selecção que existe para quem possa querer entrar no ciclo seguinte. Mas daqui emerge uma outra pergunta: se o segundo ciclo fica dramaticamente condicionado pela menor qualidade do primeiro ciclo não ficará também o terceiro ciclo condicionado pela menor qualidade do segundo e, se assim é, que investigadores vamos ter no futuro ou que elites estaremos nós a querer criar? Assim, surge uma grande questão: qual é a função deste ensino superior? Responda quem souber.

Os chamados mestrados têm um nível de conhecimentos inferior ao da licenciatura de antes de Bolonha, mas curiosamente estão a sair ao país mais caros, pois apesar do

Estado poder despende menos globalmente, pois a experiência mostra que o número de alunos que frequenta o segundo ciclo é menor do que aquele que existia nos quartos anos das licenciaturas antigas, em termos da despesa por aluno esta é necessariamente maior. Estamos claramente perante uma grave contradição: em relação aos alunos que frequentam o segundo ciclo, o Estado em termos individuais despende mais para se atingirem menos níveis de conhecimentos. Mais um resultado perverso desta reforma.

Falta ainda falar das dissertações de agora que têm variadíssimas designações, vão desde trabalhos de projecto, projectos de tese até relatório de estágio para além de muitas outras. Para a sua elaboração pode estar apenas reservado um semestre, tendo ou não a par o seminário de investigação. Há assim uma clara redução no tempo da sua elaboração, e aqui reencontramos de novo a compressão do tempo, o que aliada à menor formação já discutida, leva a um claro *downgrading* relativamente às dissertações anteriores. A este propósito, quase que podemos lembrar as duas questões anteriormente formuladas: que mestrados de qualidade se podem conceber e obter nestas circunstâncias? Será que é possível assim fazer corresponder à melhoria do título académico o correspondente *upgrading* de qualificações? Não acreditamos.

Pessoalmente, ainda nos recordamos de fazer entrevistas de pré-selecção do que foi durante muitos anos o principal mestrado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, o Mestrado em Economia Europeia. A escolha para elemento do júri, em conjunto com o coordenador do curso, recaiu sobre nós porque simbolizávamos, do seu ponto de vista, aquilo que se esperava exigir ao nível de conhecimentos no mestrado e, por isso, teria as condições para explicar aos candidatos o que eram as dificuldades que os esperavam e a forma como estas poderiam ser ultrapassadas com trabalho. Desses tempos temos muitas saudades e dessas aulas também e delas, se quiserem, podem falar hoje alguns dos nossos jovens doutorados.

E, já agora, como é que se valida no mercado de trabalho da função pública estas licenciaturas, estes mestrados? E em relação a quem tem licenciaturas e mestrados obtidos antes de Bolonha? O critério escolhido foi o título, o grau, independentemente dos tempos e níveis de conhecimentos necessários para os atingir. Por outras palavras, neste mercado de trabalho, faz-se equivaler o que de todo não é equivalente: para a mesma licenciatura, é indiferente esta ser de cinco, quatro ou três anos. O que importa

então é a validação do poder político, nada mais. Estranha forma de validar a aquisição de saberes<sup>14</sup>.

Continuando no contexto de perfis profissionais, a qualidade das licenciaturas de Bolonha está a dar azo a certos aproveitamentos que decorrem de decisões de algumas ordens profissionais, podendo a prazo levar à criação de um “mercado” paralelo, por assim dizer, de formações ditas complementares. O caso para nós mais gritante é o associado à Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas.

Com as licenciaturas pré-Bolonha, no caso de os alunos terem optado por fazerem determinadas cadeiras, previamente definidas pela anterior Associação dos Técnicos Oficiais de Contas, havia um acesso automático a esta organização e à profissão que lhe é inerente. Agora, com a Ordem, o acesso não é automático em nenhuma circunstância e exige-se um exame de admissão cujas matérias é suposto irem para além das leccionadas nas referidas cadeiras, que agora, em muitos casos, pertencem aos novos planos curriculares do segundo ciclo. Assim, mesmo que o estudante decida fazer este ciclo e as ditas cadeiras, isto não dá garantias que fique capacitado para ser aprovado no exame. A criação dos diversos cursos paralelos vem afirmar precisamente a ideia que assim é. Estes cursos são apenas ministrados em poucos locais no país e não são gratuitos. Vive-se em Lisboa, faz-se o curso em Lisboa; vive-se no Porto, faz-se no Porto; vive-se Coimbra, faz-se aí, mas se não se vive em nenhum destes locais, se tem dinheiro e tempo, desloca-se a um deles. Ter dinheiro ou não ter, é este agora o problema.

Curioso, cria-se, impõe-se uma reforma de ensino e o Estado, suposto regulador e autor da reforma, parece estar de costas voltadas para a realidade destes novos “mercados”. Isto paradoxalmente traz-nos à memória um placard na sede da empresa Geely, a actual detentora da Volvo, em Hangzhou, na China, onde se pode ler mais ou menos isto: “descobrir um problema é bom, resolver o problema é importante, ignorar o problema é estupidez, mas não identificar nenhum problema é ainda pior”<sup>15</sup>. Ao permitir estes “mercados” paralelos, o ministro Mariano Gago parece aceitar implicitamente que há um problema com a formação dada nos cursos de Bolonha. Terá o ministro descoberto um problema nas novas licenciaturas? Admitamo-lo, será que o ignora? Ou

---

<sup>14</sup> Acompanhe-se o actual conflito entre as diversas Faculdades de Direito e o actual bastonário da Ordem dos Advogados que exige e bem, na nossa opinião, um exame de acesso à Ordem, pois níveis ou tempos ou modos de aprendizagem diferentes não podem ou não devem ser tomados como equivalentes aprioristicamente, salvo prova em contrário.

<sup>15</sup> Harold Thibault, “Le chinois Geely annonce des profits record avant de s'attaquer à la délicate intégration du suédois Volvo”, *Le Monde*, 27 de Agosto de 2010.

considera antes que esta é a melhor forma de o colmatar? A primeira frase do placard diz que “descobrir um erro é bom”. Suponhamos então que o sistema (ou o ministro da tutela, a Ordem ou quem quer que seja que tem a iniciativa de criar os cursos e pô-los no “mercado”) identificou que as cadeiras referidas já não permitem capacitar alguém de modo a ser aprovado no exame da Ordem. Admitamo-lo então. Mas a mesma máxima diz-nos que resolver o problema é importante, mas o problema não foi resolvido, foi deslocado. Parte da resolução do problema passaria por as cadeiras referidas retomarem os conteúdos e os níveis de exigência anteriores, o que Bolonha logicamente impede. O restante passaria por a tutela questionar as actuais exigências estabelecidas para o acesso a determinados estatutos profissionais, que têm dado azo ao proliferar então dos ditos cursos. Não sendo o problema resolvido, sendo ignorado, tal facto remete-nos para a máxima do placard. Por outro lado, não faz sentido que uma licenciatura ou cursos do segundo ciclo orientem o seu plano curricular para determinadas exigências de determinadas ordens profissionais, mais que não seja porque isto levaria a eliminar dos planos outras matérias relevantes doutras áreas, seria afunilar uma licenciatura que se quer que tenha, e bem, um carácter geral de formação. Alternativamente, e num outro plano, dir-nos-ão talvez que tudo isso se deve ao facto de os conhecimentos em contabilidade exigidos se terem tornado muito mais complexos, até pela submissão às normas contabilísticas dos modelos anglo-saxónicos. Dir-nos-ão talvez também que hoje a realidade é mais complexa, mais dinâmica, o que exige novos conhecimentos, novas competências, para a mesma profissão. Então onde é que ficamos? Se o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, se se quer que o licenciado responda profissionalmente a essa maior complexidade, como é que se geram reformas no ensino superior no sentido oposto a tudo isto?

Concluindo, a Universidade como espaço cultural e de saber, estiola-se, necessariamente, pela diversidade das razões apontadas, por falta de cultura que não existe à chegada, mas cultura que também não existe à saída. Daí a pergunta acima. Os estudantes chegam genericamente ao ensino superior cada vez com menos formação de base e com menos hábitos de trabalho e saem genericamente, porque não dizê-lo, igualmente com formação inferior à das gerações de licenciados anteriores, mesmo que concluam o segundo ciclo, quando se admite que as sociedades se tornaram muito mais complexas. Lembremos apenas que é o conhecimento que inclui e é a ignorância que exclui, que é a ignorância que oprime e é o conhecimento que liberta, para utilizar uma expressão que nos vem da revolução francesa. O mercado mostra-o diariamente. Vale a

pena reformular a pergunta anterior e questionar então: o que é que representa este ensino superior? Para nós, representa entre outras coisas um retrocesso inadmissível quando a realidade que enquanto cidadãos e profissionais enfrentamos é cada mais complexa, imprevisível e volátil, o que estará a exigir uma cada vez mais sólida formação de base, com um largo espectro de saberes ou, para usar a linguagem oficial da União Europeia, está a exigir trabalhadores cada vez mais adaptáveis, mesmo que o nosso conceito de adaptabilidade esteja longe do conceito de flexibilidade subjacente aos documentos oficiais. Mas trabalhadores mais adaptáveis exige cada vez mais sólidas formações de base, que é precisamente aquilo que se está a deixar de fazer com a reforma de Bolonha, contrariando assim a intenção proclamada da União de “promover uma mão-de-obra qualificada, formada e susceptível de adaptação, bem como mercados de trabalho que reajam rapidamente às mudanças económicas”<sup>16</sup>. Todos sabemos, pelo menos desde a primeira grande *ágora* dos tempos modernos, em Little Rock, onde se falou exaustivamente de o homem moderno dever estar preparado para mudar várias vezes de emprego e de profissão ao longo da vida, não devido nem a instabilidades nem precariedades no mercado de trabalho, mas sim devido às mutações tecnológicas e aos consequentes efeitos nos processos produtivos, que isto é impossível sem uma boa e sólida formação de base. Caso contrário, o ensino gerará basicamente trabalhadores quase que indiferenciados, os indiferenciados da modernidade, como assinala o belga Nico Hirtt em diversos artigos.

Tudo o que se está a passar faz-nos lembrar a situação que muito alarmou os americanos com a publicação nos anos 80 de um relatório *Nation at Risk*, onde se afirmava que cada geração estava a ter um nível de capacidades para aprender inferior à dos seus pais. Passamos a citar:

A nossa nação está em risco. A nossa incontestável superioridade, no comércio, na indústria, na ciência e na inovação tecnológica está a ser ultrapassada pelos nossos concorrentes em todo o mundo. Este relatório está centrado sobre umas das muitas causas e dimensões do problema, mas é um dos mais importantes no fortalecimento da prosperidade americana, da sua segurança e da sua sociabilidade. Nós aqui mostramos ao povo americano com o presente relatório que, embora possamos ter orgulho justificável pelo que as nossas escolas e faculdades historicamente têm realizado e contribuído para a grandeza dos Estados Unidos e do bem-estar do seu povo, as bases educacionais da nossa sociedade estão a ser corroídas por uma crescente

---

<sup>16</sup> Artigo 145.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, sobre a Estratégia Europeia para o Emprego.

maré de mediocridade que ameaça o nosso próprio futuro como nação e como povo... Cada geração de americanos ultrapassou os seus pais em ensino, em literacia e nos resultados económicos alcançados. Pela primeira vez na história do nosso país, as capacidades educacionais de uma geração não ultrapassará, não será igual, nem mesmo ficarão perto da dos seus pais<sup>17</sup>.

Até pela estrutura de habilitações literárias da sociedade portuguesa, a situação não pode ser tomada como equivalente, mas o que se quer com este exemplo evidenciar é que entre pais e filhos, para o mesmo nível de formação, corre-se o risco de haver uma degradação com o tempo dos níveis de capacidades intelectuais, profissionais e de cidadania. Mas não temos dúvida que esta é a situação para onde se caminha com a actual reforma de Bolonha. Vieira mostra o mesmo tipo de preocupações quando refere que hoje, em Portugal:

Se despreza a Cultura e a Literatura, se acaba com a Filosofia, se minoriza a História e a memória, retirando dos programas temas e obras cujas profundidade de pensamento e a qualidade de escrita suscitam uma intervenção crítica, capaz de transformar atitudes e comportamentos no relacionamento com o mundo em vivemos. Simultaneamente, cultiva-se o endeusamento da tecnologia, proclamada como salvadora por um certo modelo de desenvolvimento, negligenciando-se as humanidades e as artes, que formam e alimentam espiritualmente o Homem<sup>18</sup>.

### **Crise no ensino, crise na economia – uma analogia de percursos**

Pelo exposto cremos que não estamos a avançar com nenhuma novidade quando defendemos que não se vislumbra qualquer viabilidade de solução dos problemas do ensino superior no contexto da Reforma de Bolonha que é o contexto responsável pela situação de crise que este nível de ensino está a passar. Neste domínio, estaremos em posições bem diferentes de muita gente, o que é próprio da democracia, porque para nós já não é só uma questão de tempos e de qualidade de aprendizagens, é, em primeiro lugar, uma redefinição de saberes e de estruturas desses mesmos saberes e só depois então um prolongamento de tempos para a aquisição de capacidades de saberes. No caso

---

<sup>17</sup> National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Abril de 1983, em <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>.

<sup>18</sup> Maria do Carmo Vieira, *op. cit.*, p. 24-25.



do ensino em Economia, a crise económico-financeira presente veio apenas confirmar a necessidade de uma tomada de posição quanto ao que se ensina e quanto ao modo como se ensina.

Exige-se uma reforma clara de conteúdos que deve ser acompanhada do aprofundamento de conhecimentos em diversas áreas da Economia e nas ciências de apoio como a Álgebra, a Estatística, a Econometria, a Sociologia, o Direito e a História. O objecto de estudo da Economia são as leis do movimento dos sistemas económicos e das suas estruturas objectivas. Estas leis devem ser estudadas tendo em conta os actos dos homens e, por isso mesmo, tendo em conta as suas atitudes e as suas motivações, uma vez que são parte integrante dessas mesmas leis<sup>19</sup>. Tudo a exigir um ensino integrador do estudante na sociedade e, desde logo, a exigir um tempo de estudo e de maturidade que Bolonha proíbe. Se no passado tivéssemos apostado neste tipo de ensino integrador, provavelmente não haveria quem defendesse que a crise presente é apenas de ordem financeira e que esta se deve, não ao modelo de sociedade em geral que é o neoliberalismo, mas sim ao erro dos modelos matemáticos sofisticados em si mesmos, por terem sido trabalhados com os dados da crise de 1991 quando entretanto a sociedade mudou muito<sup>20</sup>! Uma visão global da economia e não apenas formal, matematizada, não permitiria este erro colossal<sup>21</sup>. A dinâmica das sociedades é algo muito complexo para ser abandonada a quem deifica a matemática como ciência e a políticos que não saibam lidar com a democracia numa sociedade em forte mudança, mas é também demasiado importante para ser deixada, em alternativa, àqueles que rejeitam a matemática liminarmente. Assim, as condições do estudo da sociedade e a dinâmica da sua evolução não podem ser da responsabilidade apenas de um qualquer ministro do Ensino Superior que concebe o quadro necessário para a entrada no mercado de trabalho através da

---

<sup>19</sup> Para uma leitura semelhante, veja-se o documento citado do Senado americano.

<sup>20</sup> A propósito disto, Antoine Paille afirma: “o modelo americano, sendo opaco, tornou-se manipulável. Grandes enviesamentos foram assim introduzidos, e as condições reais de funcionamento do mercado afastaram-se radicalmente das hipóteses dos modelos matemáticos. A mundialização do mercado do crédito concentrou-se realmente na questão do financiamento do acesso à aquisição de compra de casa de habitação pelas famílias americanas, canalizando para a América uma poupança importante com origem no resto do mundo.

É muito provável que face a este afluxo de liquidez as regras prudenciais de atribuição de crédito às famílias tenham saltado uma a uma e que os perfis de risco de crédito tenham aumentado. Ora, a base estatística das taxas de incumprimento, de não pagamento, com que se trabalhava nas agências de *rating* para avaliar os riscos era a da crise de 1991, quando esta base já não correspondia aos riscos reais sobre os créditos à habitação consentidos aos americanos nestes últimos anos”, *in* Antoine Paille, “La finance française ne doit pas laisser passer les chances que la crise comporte pour notre pays”, *Figaro*, 31 de Outubro de 2008.

<sup>21</sup> Sobre a importância deste tema, veja-se também Júlio Mota, Luís Lopes e Margarida Antunes, *A Crise da Economia Global: Alguns Elementos de Análise*, Lisboa, LIVRE, 2009.

redução e simplificação deste ensino, pois trata-se de estruturar as bases intelectuais daqueles que tomarão nas suas mãos o nosso futuro, o futuro do nosso país.

Por tudo isto, não acreditamos na eficácia de nenhuma melhoria do ensino universitário no âmbito e no interior desta reforma. Antes, a Universidade estava mal, estava doente, mas estava estruturalmente recuperável, enquanto agora, com Bolonha, ficou gravemente enferma, ferida de morte, diríamos mesmo, a exigir uma reforma que esteja nas antípodas da de Bolonha, o que não é pensável dentro do modelo e da situação actual. Da mesma forma não acreditamos nas propostas de reformas na política económica, deste país ou de qualquer outro na Europa, enquanto se continuar a pensar que a saída da crise está numa maior intensidade na aplicação dos instrumentos que a geraram.

Continuando a analogia com a crise actual, os governos europeus estão todos a optar, repentinamente, diga-se, pela redução drástica dos défices orçamentais, sendo claro para toda a gente que se trata de imperativos impostos pelos mercados financeiros. Com alguma tristeza, assistimos à dança não das cadeiras mas das afirmações que deixam de ser verdade de um momento para outro e nas mesmas pessoas, todas elas com altas responsabilidades políticas. É agora comum assistirmos a afirmações como por exemplo: a crise acabou e por isso acabam os estímulos económicos, acabam-se as medidas de protecção e de apoio social entretanto estabelecidas. Retiram-se as políticas porque deixaram de ter sentido? Produzem-se então os discursos que salvaguardam os mercados, os mesmos que geraram a crise, geram-se as políticas que satisfazem a sua ganância, para rapidamente recomponem o valor dos seus activos, impondo contra as populações e contra possivelmente o futuro dos respectivos países fortes medidas de austeridade em tempo de crise. Mais do mesmo sistema como solução e, assim, nem sequer percebemos, como o afirma a Alta Autoridade dos Mercados Financeiros francesa, Jean-Pierre Jouyet, “que nous étions en juin au même point qu'à l'automne 2008, mêmes incertitudes sur la capacité de résistance de nos banques, mêmes angoisses sur le tarissement du financement de nos économies et sentiment que la finance n'a en rien perdu de son opacité, de sa volatilité et de sa voracité. A la seule différence que les marchés seraient plus encore qu'hier instrumentalisés par des algorithmes qui arbitrent à la place des hommes et que les Etats n'ont plus les réserves suffisantes pour se porter au secours de leurs banques”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Jean-Pierre Jouyet, “Encore un effort pour être vraiment efficace!”, *Le Monde*, 26 de Junho de 2010.

Por se seguir o caminho inverso daquele que a situação exige, inverteu-se a lógica da democracia quanto à função do Estado. Uns obscuros departamentos de *trading* de alguns poderosos bancos de investimento, uns poderosos e quase que anónimos *hedge funds*, uns obscuros especuladores, o mercado afinal, determinam num obscuro mercado os valores dos CDS, em que ninguém nos explica como funcionam, como se determinam as suas taxas; questão extraordinariamente importante quando são estas taxas que vêm a determinar o valor das taxas de rentabilidade implícita dos títulos da dívida pública e o peso do serviço da dívida soberana, quando depois é este que determina o volume de impostos a receber e o volume de despesas públicas a cortar, os grandes investimentos públicos para o futuro a desaparecer. Trágica ironia! Em nome das gerações futuras e de acordo com o modelo da economia neoliberal, muitos têm também justificado estas mesmas políticas de redução dos défices públicos, mas o que dirão eles agora perante isto, perante aquilo que a aplicação do próprio modelo está a sujeitar estas mesmas gerações? E assim se determina o sentido das políticas nacionais e se anula a democracia. Quer-se agora sacrificar os próprios Estados, a própria democracia, no altar da soberania absoluta dos mercados financeiros, cada vez mais opacos, *comme il faut*. O resto é a plêiade de discursos dos nossos políticos, jornalistas e intelectuais a glorificar o caminho imposto pelos mercados financeiros, prisioneiros que são, explícita ou implicitamente, do sentido da eficiência que a estes continua ainda a ser atribuída. E tanto é assim que até os *traders*, ou gerentes desses obscuros agentes, nesses obscuros mercados, com bónus na ordem das muitas dezenas de milhões de dólares por ano, são também eles classificados, avaliados, por empresas também elas internacionais, globais, e também elas sujeitas às agências de notação<sup>23</sup>. Com tanta avaliação, do primeiro ao último elo da cadeia, quem se atreve a pôr em dúvida a eficiência dos mercados?

E a analogia com Bolonha pode continuar: também a Universidade vai ser submetida à mesma lógica de eficiência, à mesma lógica dos *rating*, das avaliações, mas com uma grande diferença. Enquanto os *rating* para os *traders* marcam o ritmo dos bónus futuros, o ritmo dos milhões de dólares a receber, na Universidade, porque não há dinheiro, não há sequer tostões, os *rating* para os professores têm apenas uma função

---

<sup>23</sup> As empresas em questão são a Extel e a Institutional Investor. Para uma análise em profundidade sobre o que fazem os *traders*, como fazem e para quem fazem, veja-se Greaint Anderson, *Cityboy*, Londres, Headline Publishing Group, 2008. Uma questão imediata aqui se levanta: com tanta análise, com tanta notação, com tanta concorrência, como foi possível que ninguém visse o que se estava a passar. Pergunta semelhante fez a rainha de Inglaterra aos “sábios” da London School of Economics.

ideológica — cumprir o modelo! — quando na verdade o que deve ser posto em causa, e em primeiro lugar, é a crença à volta do conceito de eficiência. Como é que se pode perceber que estejamos a colocar em risco milhões de desempregados e lançar muitos mais milhões de crianças, que vão deixar de ter futuro por mergulharem em situação de pobreza de onde não poderão mais sair? Como é que se pode perceber que estejamos a criar situações de redução de ritmos de crescimento e por esta via a aumentar o risco de incumprimento dos países, a aumentar então e de novo o valor dos famosos CDS, a crescer a dívida soberana outra vez? E isto tudo de modo a assegurar-se na perspectiva dos mercados financeiros as condições necessárias para o seu normal funcionamento de afectação eficiente dos capitais. Em suma, como aceitar que se corra o risco de pagarmos cada vez mais para passarmos a dever cada vez mais? No que se refere a Bolonha, como aceitar que se corra o risco de haver cada vez mais estudantes a saberem cada vez menos e com cada um deles a significar um maior nível de despesa pública? E os responsáveis de tudo isto, quem são? Alunos, não; em termos individuais são as grandes vítimas. Os professores? Francamente, também não. Somente se ensina o que os outros conseguem aprender, mas mesmo que se ensine o máximo possível, que cremos que é a situação genérica, o drama é que o possível de aprender é cada vez mais reduzido. Mas discutir o que queremos como possível, o que queremos como outra realidade e outra profundidade de ensino, é então discutir o sistema que produz e alimenta esta crise no ensino. Mas isso não se faz, porque estamos no melhor dos mundos possíveis de Pangloss, portanto, não questionável. De um lado, a crise económico-financeira e, do outro, a crise do ensino, em nenhum lado há culpados. É uma questão de mercado, de sistema! Por isso, ser-se contra o actual sistema de mercados financeiros é igualmente ser-se contra o sistema de Bolonha; são duas realidades aparentemente distintas, mas são apenas duas esferas de actividade diferentes mas com a mesma raiz de fundo: o modelo neoliberal.

### **Considerações finais**

A reforma de Bolonha é desde o seu princípio inscrita na mesma lógica de redução de despesas e do papel do Estado mas, tal como com a crise económico-financeira, o melhor é pensar que se algo está mal na Universidade está algures e não na reforma de Bolonha imposta pelo neoliberalismo, não no sistema que gera a situação de crise ou no sistema que gera a crise dos saberes e das aprendizagens. De novo a

analogia da eficiência dos mercados financeiros com Bolonha é imediata. Que sentimos nós com estes três anos de Bolonha? Que trabalhamos muito mais, mesmo muitíssimo mais, e com uma certeza, ensinamos muito menos e os estudantes, esses, inegavelmente aprendem muito menos. Ensinamos menos. É então disso que se deve falar. E a que assistimos nós? À discussão sobre a aplicação de novas metodologias dentro de Bolonha ou então à discussão sobre a reestruturação dos saberes, antes de se definir de que saberes é que estamos a falar ou, ainda melhor, de que aquisição de saberes é que queremos para os filhos deste país. Tal como na crise, estamos a passar ao lado do que é fundamental e, neste caso, pensamos que o que é urgente é a desconstrução da reforma de Bolonha. Só assim, cremos, se pode redefinir a Universidade de hoje para um melhor ensino de amanhã. Aproveitamos então para apelar que se faça e com urgência uma profunda reflexão sobre os impactos da reforma de Bolonha na qualidade do ensino que hoje é prestado nas Universidades.

Adicionalmente, devemos encarar a hipótese de que Bolonha seja em si um absurdo se considerarmos que as sociedades modernas são cada vez mais globais, estão cada vez mais assentes no conhecimento de que emergem a seguir as competências. Bolonha inverteu a lógica do conhecimento e da aprendizagem. A redução de Bolonha a um nível de três anos (a licenciatura) depois mais dois (mestrado) e eventualmente mais três (doutoramento) é caricata e vejamos porquê. Bolonha, inicialmente falava de dois níveis de ensino. Vejamos então um excerto da Declaração de Bolonha:

Adopção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países Europeus<sup>24</sup>.

Então Bolonha propõe e o texto é claro, repetindo: “O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu”. Propõe que, em vez de um ensino em profundidade, com uma base de conhecimentos que permitam

---

<sup>24</sup> Declaração de Bolonha, em [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/03F66B88-FB08-41E2-8532-982517E8538B/380/Declaracao\\_Bolonha\\_portugues1.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/03F66B88-FB08-41E2-8532-982517E8538B/380/Declaracao_Bolonha_portugues1.pdf).

com pouco custo a sua renovação ao longo do tempo, ao longo da vida, e que hoje necessariamente deveria ser assim, se faça um ensino com base em formações curtas, em formações profissionais, facilmente desvalorizáveis pelo mercado de trabalho e, como tal, com remunerações pressionadas à baixa ou então, estranhamente, há aqui uma concepção de um mercado de trabalho onde a exigência de qualificação, de conhecimentos, dos trabalhadores é baixa.

No caso do ensino em profundidade, há uma exigência, a de os estudantes aprenderem a saber e aprenderem também a rapidamente serem capazes de fazer, e há também uma certeza, a de que o saber teórico tem também uma eficácia na prática. Por outras palavras, não há competências se não houver conhecimento. Conhecer é o dado fundamental para se aprender a fazer, para se adquirirem competências. Bolonha, em vez disso, vem inverter a situação: primeiro, coloca o saber-fazer, depois o aprender a saber, a conhecer! Para além desta inversão, outro problema emerge: dada a instabilidade nos mercados de trabalho, o tempo em cada um dos empregos pode não ser suficiente sequer para adquirir as ditas competências, dificultando assim a passagem para a segunda fase, a aquisição do saber, o que reforça ainda mais os perigos associados à inversão deste percurso. Por isso, muitos dos efeitos nefastos de Bolonha são irreversíveis, marcam a geração que os sofre e que com eles foi criada.

Bolonha esquece e com ela grande parte dos professores que a defendem, que o saber, enquanto abstracto, teórico, é também saber gerador de eficiência, é saber gerador de capacidades para na prática trabalhar com os dados da realidade e de se ser capaz de a transformar. Bolonha ignora que não há competências ganhas fora do conhecimento, do saber. Por isso há quem diga que Bolonha não é só a inversão dos planos é também a inversão de funções, uma vez que faz das Universidades apenas apêndices das empresas. Para os críticos de Bolonha, entre os quais nos situamos, as Universidades têm como missão a de ensinar a aprender, enquanto as empresas tem uma outra função, complementar, que é a de ensinar a fazer. Cremos mesmo que agora até há Universidades ou Faculdades que fazem essa função das e para as empresas, relegando nas suas funções o ensino de construção reconstrução da formação intelectual e técnica de base das suas licenciaturas. Aqui e de novo, mais uma confusão de papéis: as empresas são insubstituíveis nesta função, a de ensinar a fazer.

Há dias numa troca de correspondência com Martin Wolf, a propósito de um seu artigo, pedimos-lhe a demonstração de uma das suas conclusões e a razão era muito simples: não tínhamos dúvidas quanto ao que ele afirmava, mas queríamos passar o seu

texto aos nossos alunos e fazê-lo só tinha sentido se estes fossem capazes de reconstruir, desde a base, o seu raciocínio, o raciocínio do autor. Essa é a função também do professor e, como tínhamos dúvidas sobre a via que este tinha seguido e quanto à referência bibliográfica utilizada, solicitávamos que nos esclarecesse. Mas isto não tem nada, mas nada a ver com formação profissional, ainda por cima, com as formações curtas agora aplicadas, tem a ver sim com o sentido de Universidade. De uma outra maneira, tem a ver com a criação de inteligência e essa, que nos desculpem os arianos deste país, também se “produz”, desde que dêem às Universidades os meios financeiros porque os meios humanos, os professores, e “a matéria-prima”, os alunos, para a sua “produção” tudo isto existe ainda mas agora a degradar-se pela má utilização, pela má definição dos objectivos que são inerentes a Bolonha.

Por todas estas razões não vemos saída da crise no quadro do modelo que ampliou a crise no ensino em Portugal: o quadro de Bolonha.