

---

ENSINO SUPERIOR, DESIGUALDADES SOCIAIS E  
PROCESSO DE BOLONHA:  
DO VELHO AO NOVO ELITISMO NA  
‘SOCIEDADE DO CONHECIMENTO’



Manuel Carlos Silva\*

**RESUMO**

Neste texto o autor, começando por constatar o recorrente e acrítico discurso, nos programas de investigação e de ensino, em torno da excelência assumido não só por parte dos círculos académicos, sectores da sociedade e diversas instâncias nacionais e internacionais, problematiza esta tese e questiona a ideia de académicos puros e investigadores ocupados com o saber qual torre de marfim acima das ‘coisas materiais’ e sem relação com o ‘mundo da vida’ e os diversos interesses.

Considerando a evolução do Ensino Superior à luz das lógicas e fases do desenvolvimento do capitalismo nas últimas décadas, o autor sustenta como fecunda a hipótese de trabalho de que os modelos e as dinâmicas do Ensino Superior estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento desigual do capitalismo mundial.

---

\* Centro de Investigação em Ciências Sociais – Universidade do Minho (mcsilva@ics.uminho.pt).

O sistema de ensino, designadamente superior, se, por um lado, pode reduzir diversas formas de desigualdade social, por outro, tende a reproduzi-las, para cuja análise importa contrastar as teorias da mobilidade social com teorias críticas designadamente marxistas, articuláveis com contributos weberianos, interaccionistas e feministas. O autor relewa o tema das elites e, sem cair na tese paretiana do distanciamento insanável entre elites e massas como espécie de eterno retorno circular, articula o económico e o político, a sociedade e o Estado. Nesta óptica, o autor questiona a velha tese da meritocracia e procura demonstrar que as reformas do Ensino Superior em torno do Processo de Bolonha, implementado no espaço europeu como um imperativo nacional e europeu, desvalorizando graus, visam solidificar um ensino a dois ou mais tempos e patamares e, com este modelo, a reprodução das classes economicamente dominantes, assim como a legitimação das elites políticas, científicas e culturais, através de mecanismos tecnocráticos de hierarquização e competitividade de universidades e centros de investigação, novo controlo de *outputs* (agências de avaliação, harmonização de graus e sistemas de acreditação), de desregulação do sistema e de restrições ao financiamento no ensino superior público.

Palavras-chave: *Ensino Superior – processo de Bolonha – elites – meritocracia – desigualdades sociais.*

## INTRODUÇÃO:

### A OBSESSÃO PELA EXCELÊNCIA E A IDEOLOGIA DA MERITOCRACIA

É hoje quase incontornável e unanimemente aceite que o Ensino Superior deve primar pela qualidade e pela excelência: deter escolas e centros de investigação de excelência, obter a posição de topo entre as instituições, ser o melhor ou, pelo menos, um dos melhores. Desde as Agências Internacionais,

passando pelos diversos Estados e Blocos Centrais – Estados Unidos, Japão, União Europeia – e, em particular, o Ministério da Educação (ME) e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) até às Reitorias e diversos órgãos das Universidades e inclusive Politécnicos, a palavra de ordem é a da excelência, formação de quadros altamente qualificados e elites na ‘sociedade da informação’ e/ou na era do conhecimento. Este discurso é recorrente e não só perpassa os círculos académicos e científicos dos vários sectores do saber nas ciências exactas, nas artes e, embora em menor medida, nas letras e nas ciências sociais, como é replicado, com certa efervescência e por vezes de modo exaltado, noutros ministérios e instituições da sociedade em termos nacionais e internacionais sendo assumido como desígnio nacional, pela grande parte dos discursos dos líderes partidários e personalidades. Ora, no meu entender, importa problematizar esta tese acriticamente assumida e desocultar o que se esconde por detrás do discurso em torno da qualidade e da excelência centrada na investigação e no ensino, cujos portadores seriam académicos ‘puros’ sem qualquer relação com os interesses, o ‘mundo dos negócios’ e/ou o ‘mundo da vida’ ou investigadores ocupados com a ciência e o saber qual torre de marfim acima dos interesses ou das ‘coisas materiais’.

Considerando a evolução do ensino e, em particular, do Ensino Superior à luz das lógicas e fases do desenvolvimento do capitalismo nas últimas décadas, na esteira de outros sociólogos críticos desde Mills (1981) e Bourdieu e Passeron (1975) a outros mais recentes como Morrow e Torres (1997) e Savage (2008), sustento como fecunda a hipótese de trabalho de que os modelos e as dinâmicas do Ensino Superior estão estreitamente ligadas às diversas formas de desigualdades na sociedade ao desenvolvimento desigual do capitalismo mundial (cf. Amin, 1976). A este respeito é possível distinguir, na sequência de Castells (2002), duas grandes fases ou tipos-ideais: a fase industrial fordista correspondente ao modo de desenvolvimento industrial e presente até aos anos 80-90 do século XX e a fase da dita sociedade do conhecimento correlativa ao novo modo de desenvolvimento informa-

cional. Porém, contrariamente à tese de Castells (2002:21 ss), não se trataria tanto de dois modos de desenvolvimento mas antes de duas fases do mesmo modo de produção capitalista (Silva, 2005). De resto, esta relação não é mecânica, unidireccional e susceptível de ser analisada apenas a nível económico, pelo que se torna relevante analisar, a este respeito, até que ponto são limitantes e decisivos os factores económicos nas tomadas de posição política ou até que ponto existe alguma margem de autonomia na esfera política, justamente e também na política do ensino superior e, em particular, sobre a implementação do Processo de Bolonha.

A tradicional teoria marxista, que se tem centrado basicamente nas desigualdades de classe e destacado exclusiva ou predominantemente o factor económico, nem sempre está teórica e empiricamente munida para valorizar o lado político das formas de desigualdade social. Por força de movimentos sociais (feministas, étnicos, territorialistas e ambientais) foi-se solidificando a consciência de que importava inverter as desigualdades mais gritantes de género, étnicas, territoriais e ecológicas, entre outras. Por outro lado, há factores não económicos que devem ser tidos em conta para compreender e explicar as diversas formas de desigualdade. É assim de salientar uma nova forma de desigualdade reemergente que, embora imbricada e articulada com as desigualdades de classe, apresenta, para além das (des) continuidades em relação ao passado, alguma especificidade no campo político. Trata-se do tema das elites que tradicionalmente foi tratado por sociólogos clássicos como Pareto (1989) e Mosca (1989) que, numa espécie de eterno retorno, descreviam e reduziam, de maneira algo circular, fatal quando não cínica, ao político o conflito insanável entre massas e elites nos mais diversos campos: económico, político, académico.

À separação e ao distanciamento entre elites e massas preside o princípio explicativo dos fenómenos sociais a partir do factor político-estatal, tal como o têm reivindicado certos neoweberianos e teóricos das elites e que, nesta óptica, tendem a separar o político do económico ou a sociedade do Estado. Ora estas separações conceptuais entre economia e política e

sociedade e Estado têm também a sua continuidade e expressão em certas teorias sociológicas. Assim, enquanto, por exemplo, as teorias do poder (Dahrendorf, 1959) e das elites (Pareto, 1989) tendem a salientar a sobredeterminação dos factores organizativos e políticos na estruturação da sociedade, as teorias da estratificação (Davis e Moore, 1976) e das classes sociais (Wright 1985), embora com distintos pressupostos, sustentam o primado do social e do económico sobre o político-estatal.<sup>1</sup>

No pós guerra e nos anos 50 e 60 tivemos, no campo da sociologia, duas versões da estratificação com repercussão nas teorias das elites: uma funcionalista e outra crítica. A concepção funcionalista, já ancorada em Durkheim (1977), viria a ser propulsionada por Parsons (1966, 1988), Merton (1970), Davies e Moore (1976) para quem a diferenciação hierárquica das posições e funções correspondia a necessidades ou requisitos funcionais; e, nesta óptica, os lugares ou estatutos de topo devem ser preenchidos pelos melhores, mais capazes e competentes. Estaria assim justificada e legitimada uma pluralidade de elites nos mais diversos sectores, restando aos demais cidadãos, nos escalões intermédios ou baixos, funções e lugares menos importantes e, subsequentemente, menos bem ou pior remunerados. Estaríamos perante uma sociedade aberta, democrática, em constante fluxo, em que uns podem descer mas outros podem subir e, neste processo de mobilidade social, a educação, sobretudo superior, seria a principal avenida da ascensão social. Quem não fosse bem sucedido, seria simplesmente porque não teria mérito. Estar-se-ia assim perante a chamada teoria meritocrática, cujos princípios, embora representem um avanço face a outros critérios como o sangue, a relação parental ou compadria, não passam de um lema ideológico que povoa grande parte das mentes sem se questionarem por que é que uns têm oportunidades de vida e outros não as têm, sem se perguntar por que é que talentos latentes ou escondidos nunca se desenvolvem.

---

(1) Para uma breve exposição de síntese sobre as teorias da estratificação social de das classes nas várias correntes, cf. Silva (2007).

Contra esta legitimação das elites insurgiu-se o sociólogo crítico W. Mills (1981) que considerou este pluralismo de elites um mito e uma ideologia legitimadora do *statu quo*, apontando como núcleo duro da elite americana do seu tempo as multinacionais e o complexo militar.<sup>2</sup> A teoria crítica de Mills, também desenvolvida por sociólogos da Escola de Francoforte, entre os quais cabe destacar Marcuse (1968) e Habermas (1973), veio culminar nos exímios trabalhos de Young (1958), Bourdieu e Passeron (1975) e, mais tarde, Bertaux (1977) e Bourdieu (1979). Com a sua teoria do *habitus* e da teoria dos campos com as várias formas de capital, o legado de Bourdieu, representando uma combinação criativa com influências marxistas e weberianas, evidencia o modo como se transmitem as várias formas de capital, também no campo educativo.

O sistema de ensino, designadamente superior, se, por um lado, pode reduzir diversas formas de desigualdade social, por outro, tende a reproduzi-las, para cuja análise importa contrastar as já referidas teorias meritocráticas de mobilidade social com teorias críticas designadamente marxistas, articuláveis com relevantes contributos weberianos e interaccionistas e sobretudo feministas.

### O LUGAR DE PORTUGAL NO QUADRO DO CAPITALISMO EUROPEU E MUNDIAL

Tomando o caso português como ilustrativo, dir-se-á que o papel do ensino superior na formação das elites deve ser articulado, como foi referido, com a lógica e a fase de desenvolvimento do capitalismo em Portugal. Nesta óptica, na sequência dos críticos acima referidos, creio ser de questionar a velha tese da meritocracia e procurar demonstrar que as reformas do Ensino Superior em torno do Processo de Bolonha, implementado no

---

(2) Para além das elites políticas, as elites económicas, embora numa configuração mundial algo diferente, mantêm hoje um complexo industrial-militar semelhante mas com o reforço e a hegemonia da componente financeira.

espaço europeu como um imperativo nacional e europeu, visam a reprodução das classes economicamente dominantes e a legitimação das elites políticas, científicas e culturais, através de mecanismos tecnocráticos de hierarquização e competitividade de universidades e centros de investigação, novo controlo de *outputs* (agências de avaliação, harmonização de graus e sistemas de acreditação), de desregulação do sistema e de restrições ao financiamento no ensino superior público, um processo bem patente no caso português. Para além das directrizes de harmonização e sob a razão ou pretexto de alteração de métodos pedagógicos centrados no aluno, há um tácito rolo compressor no actual Processo de Bolonha que é o de um ensino superior a dois ou mais tempos, velocidades e patamares: o ensino superior para as massas traduzido na obtenção das licenciaturas de três anos, desvalorizando-as, e uma pós-graduação em mestrados, também desvalorizados, e sobretudo doutoramentos e pós-doutoramentos para determinadas elites, internamente diferenciadas e hierarquizadas. A estas poderão aceder, por razões económicas ou pelo filtro do mérito, cooptando e incorporando, nesta última modalidade, alguns membros provindos de classes mais destituídas em recursos económicos, mas excepcionalmente bem sucedidos no seu percurso académico, profissional ou empresarial.

Ora é aqui que importa analisar o papel do ensino – desde o básico ao superior – na formação das elites e sua articulação com a respectiva fase de desenvolvimento do capitalismo. Na fase fordista e no pós segunda guerra mundial, o capitalismo necessitava implementar um sistema obrigatório em que as ‘massas’ trabalhadoras tivessem acesso à literacia, à educação básica, primeiro, depois ao segundo e terceiro ciclos do ensino secundário, reservando o ensino superior para uma camada restrita provinda das classes económica e culturalmente mais providas, embora com mecanismos de cooptação e incorporação de membros vindos de classes mais modestas.

Em Portugal tal sistema de ensino teria ocorrido até à década de 70-80, destacando-se uma elite restrita que conseguia

completar o ensino superior, para além de uma minoria advinda de classes menos providas, seja por alguns escassos apoios sociais, seja por enormes sacrifícios de classes remediadas. No caso português ter-se-á todavia que levar em consideração o tempo de atraso relativamente à Europa, mais ainda no quadro político e ideológico dum regime ditatorial, passadista e relutante ao processo de modernização e mesmo de industrialização, uma e outra vistas como conducentes ao desenraizamento rural e à proletarianização. Estes processos de concentração industrial conduziram aos monopólios industriais que, ao proporcionarem um clima favorável a manifestações e greves, constituiriam, parafraseando Poincaré, “a antecâmara do socialismo” (*in* Salazar 1936/56). O acesso ao ensino secundário e, com maioria de razão, ao ensino superior até ao início dos anos setenta tinha lugar conforme as posses de cada família e eventuais conexões de ordem paternalista e clientelar.

O emergente *boom* de industrialização e urbanização exigia que o próprio sistema educacional, para além das fracções das diversas classes burguesas, abrisse e recrutasse membros de outras classes (empregados, funcionários, operários qualificados, pequeno e sobretudo médio campesinato).

Neste contexto, as necessidades e as exigências do mercado de trabalho emergente foram pressionando o regime, já sobretudo com Marcelo Caetano, a uma reforma da educação que, ainda que limitada, abrisse as portas da Universidade a outras camadas sociais, reformas estas que viriam a ser protagonizadas por Veiga Simão. Embora com atraso em relação a outras sociedades ocidentais, também em Portugal se impunha implementar o que indevidamente se designou de Universidade de Massas que, mesmo quando não seja propriamente de massas, representou um crescimento do ensino superior no início dos anos 70 e que, no pós 25 de Abril de 1974 conheceu em dez anos uma expansão exponencial, passando a população estudantil do ensino superior de 1% para 8% do universo dos jovens entre 18 e 23 anos. Em termos de emprego, verificou-se um certo ajustamento entre o diploma de licenciatura e a alocação de empregos razoáveis, com certo estatuto ou prestígio.

A reestruturação à luz da Convenção de Bolonha representou uma relativa desclassificação que implica nova estratégia de reclassificação e distinção das elites face às classes e grupos sociais subordinados. Daí a enorme dificuldade por parte dos poderes instituídos sustentar e conciliar competitividade e coesão social.

Quer por factores endógenos, quer por condicionamentos exógenos designadamente os derivados do processo de globalização, não só os sectores de produção agro-industrial como as organizações e as actividades dos sectores dos serviços e da administração central, regional e local, sem deixar de constituir eixos estruturantes da sociedade, vêm sofrendo, sobretudo nas últimas décadas, processos de profunda mudança, entre os quais os verificados na economia, nos modelos organizacionais e no sector do ensino, designadamente no ensino superior.

Estamos hoje assistindo não só à internacionalização do ensino superior com Escolas de Universidades produtoras de elites para gerir certas instituições como Banco Mundial, a UNESCO, altos quadros em Bruxelas, multinacionais e outras empresas dos diversos sectores sobretudo secundário e terciário, departamentos ministeriais, estruturas de poder regional e local e até associações e ONG's. Com esta tendência, a formação duma elite no ensino superior que hoje, para além de mestrados, exige doutoramentos e pós-doutoramentos. Mesmo que não seja explícito, poderemos estar na antecâmara da formação de multinacionais de educação no ensino superior, estando estas em forja ou até já em acção. Porém, para serem triunfantes, será necessário consumir uma mercantilização do Ensino Superior, a qual ainda é apenas parcial e indirecta, porque a tradição das Universidades públicas na Europa ainda têm peso e resistem a uma completa mercadorização e privatização do ensino superior<sup>3</sup>. Mais, as alegadas reformas representam a implementação da fase pós-fordista como uma época de novo obscurantismo

---

(3) Este processo de mercadorização do ensino superior e das próprias universidades e suas contradições foi brilhantemente analisado por Hermínio Martins (2004). Sobre o desinvestimento do Estado e o processo de globalização mercantil da Universidade, cf. também Santos e Almeida Filho (2008).

ideológico em que, se a Universidade era altamente hierárquica, os novos métodos e procedimentos que o Regime das Instituições do Ensino Superior (RJIES) prevê, alimentam, sob a capa e a retórica da qualidade e da avaliação de desempenho, alimentam processos gestionários e nem sempre democráticos. Por outro lado, a abertura à possibilidade legal de passagem das universidades a Fundações Públicas de Direito Privado configura um imbróglio jurídico que, não obstante as leituras e até profissões de fé da sua natureza pública, por parte dos seus mentores, pode abrir a porta a uma futura privatização da universidade.

No quadro da globalização capitalista as pressões neoliberais sobre os Estados Nacionais, designadamente na OCDE no âmbito da União Europeia, são enormes. Tendo como pano de fundo a competitividade entre os Estados Unidos e a Europa, sabe-se que a ideia de competição subjaz a estratégia de ser o melhor, constituir a instituição de referência, a Universidade de topo, de elite. Porém, este objectivo implica óbvia e necessariamente que só algumas poderão ser de topo, de elite. As restantes estarão ou no meio – com classificação de bom ou razoável – ou então resvalarão para o suficiente ou, pior ainda, serão remetidas para a cauda da tabela, restando-lhes eventualmente a leccionação de cursos com graus de licenciatura no quadro do Processo de Bolonha e “à bolonhesa” – três anos de primeiro ciclo ou, eventualmente, um ou outro curso de segundo ciclo.

Portugal não poderia escapar a essa pressão que se traduz e traduzirá cada vez mais em mecanismos tecnocráticos de controlo de *outputs* (agências de avaliação, harmonização de sistemas de acreditação) e em restrições ao financiamento, de modo não só a possibilitar a mobilidade como a provar a qualidade e a excelência, metas louváveis mas que, quando fetichizadas, comportam um novo embuste ideológico. Mas vejamos como o governo em Portugal nas últimas décadas se tem comportado neste contexto.

Assumindo uma posição de seguidismo em relação a alguns dos países europeus, agravada pela obsessão do défice mas sem ter em conta a situação (semi)periférica de Portugal na inves-

tigação, no número de doutorados e licenciados, na preparação insuficiente no ensino secundário e, por fim, mas não menos importante, a insuficiência de afectação de recursos no ensino superior público, o governo tem agravado, nos últimos anos, a situação das universidades com cortes orçamentais às universidades e politécnicos em cerca de 15% entre 2005 e 2009. Nunca as instituições universitárias, no pós 25 de Abril, foram sujeitas a tamanhas restrições orçamentais. Algumas delas, particularmente do interior ou em maiores dificuldades, que deveriam ser acarinhas e discriminadas positivamente, são quase relegadas para a posição de repartições públicas da tutela ministerial. Neste quadro de desvalorização das instituições, não é possível sustentar e conciliar, em simultâneo, a coesão e a competitividade.

Enquanto o problema do financiamento dos dois primeiros ciclos não se coloca nos vários países europeus, em Portugal ela envenena a própria estruturação dos cursos e, mais ainda, o terceiro ciclo quando fortemente dependente da classificação do respectivo centro de investigação e, no futuro, da Agência de Acreditação. Além disso, é indubitável que, a manter-se esta situação ou a transferir para os alunos e suas famílias os custos de formação nomeadamente no desenhado segundo ciclo, tal representa não só uma injustiça social para os filhos de famílias mais carenciadas como, certamente, o desperdício de talentos latentes na sociedade mas sem capacidade de desenvolvimento por razões financeiras. Por isso, contrariamente a outros países centrais nomeadamente europeus, que financiam a educação nos dois ciclos, investem na investigação fundamental e aplicada, em Portugal, não obstante os avanços consideráveis a partir dos anos 1995, faltam meios que potenciem a tão proclamada igualdade de oportunidades e respondam às necessidades do país.

No que respeita o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, é dada uma forte machadada não só nos princípios da autonomia e do funcionamento democrático como se permite e estimula a criação de Fundações como primeiro passo para uma gestão privada das Universidades, Politécnicos e Centros de Investigação. Os regimes fundacionais, em contexto de

competitividade, poderão ser tentados a não alocar os necessários recursos para criar condições de qualidade do ensino, abrindo mão a outros investidores que poderão moldar e influenciar o rumo da instituição em favor de interesses privados instalados.

Por certo podem eventualmente justificar-se medidas de racionalização de oferta e de combate ao desperdício de recursos em instituições sem qualidade, assim como regras que anulem práticas de recrutamento e promoção de recorte clientelar ou derivas autoritárias, autocráticas e discriminatórias. Mas também, por essa e outras razões, impor-se-ia um outro Regime das Instituições do Ensino Superior que, para além da racionalização do sistema e mesmo integração do ensino universitário e politécnico, garantisse de modo efectivo e não apenas em termos de retórica jurídico-formal a igualdade de oportunidades, em termos institucionais, regionais e dos próprios cidadãos. Mais, se não for incrementada uma política de incentivo e discriminação positiva, quer na acção social para estudantes de famílias mais desprovidas, quer em relação a universidades ditas (semi)periféricas, não serão invertidas as desiguais condições de partida por condição social e por instituição em meios financeiros e em recursos humanos. Pelo contrário, poder-se-ão reproduzir e porventura intensificar as desigualdades no acesso e sucesso dos alunos no ensino superior e na capacidade formativa e investigativa de docentes e investigadores em certas instituições de ensino universitário e sobretudo politécnico, para além da proliferação de situações de precariedade e insegurança laborais. O mesmo se diga em relação ao financiamento das instituições do ensino superior, em particular em relação a universidades ditas (semi)periféricas, não podendo tão pouco ser contrariadas as lógicas de darwinismo 'científico', de hegemonização e ocupação do campo por instituições territorialmente centrais, mais em meios financeiros e munidas de mais recursos humanos e massa crítica nos respectivos laboratórios ou centros de investigação.

O RJIES não potenciou nem maior autonomia nem mais democracia nas instituições. Pelo contrário, salvo a tão badalada

‘novidade’ de qualquer doutorado poder candidatar-se a Reitor ou Presidente do Politécnico, mas sem qualquer impacto e concretização na prática, o que se verifica, em primeira instância, é uma crescente restrição de direitos no exercício da política de ensino e investigação em cada universidade, faculdade ou escola e departamento: o Reitor é eleito a partir de um Conselho Geral restrito mas aberto e vulnerável a influências externas, tendendo a ser um órgão desligado da vida das escolas. Em bastantes instituições as escolas perdem autonomia e os departamentos passam a ser subunidades, cujos Directores não detêm poder de voto num Conselho Científico restrito. Mais, além de permitir inclusive a centralização das decisões em Conselhos Científicos restritos e únicos nalgumas instituições, dá lugar nas instâncias governativas a tentações de presidencialismo de cariz paternalista ou populista, nomeadamente quando os estatutos da respectiva instituição permitam que o Presidente nomeie os Directores das unidades orgânicas e suborgânicas.

Uma outra trave mestra do *puzzle* é a revisão das carreiras do ensino universitário e politécnico que, não obstante manterem determinadas especificidades, são confrontadas e ameaçadas por uma estratégia de aproximação à regulamentação das relações laborais das carreiras gerais, perdendo umas e outras certa estabilidade (o carácter dos vínculos com nomeação definitiva) e ficando as categorias da base da pirâmide mais sujeitas a ameaças e restrições na renovação de contratos, com mais dificuldades de progredir, com reduções ou restrições de dispensa de serviço para doutoramentos, numa palavra, em maior precariedade e insegurança laborais, sobretudo nos institutos politécnicos.

A nova revisão de carreiras pode conduzir que, num contexto de provável aperto orçamental e diminuição de postos de trabalho, os arautos do processo de Bolonha criem uma geração de académicos básica ou exclusivamente ocupados e preocupados com o seu desempenho e carreira pessoal. Hoje que se propala a importância da ‘excelência’ e dos ‘excelentes’, que será feito dos “não excelentes” que aliás é a grande maioria? Não

será tanto ou mais importante elevar a média geral dos cidadãos ‘não excelentes’? E como torná-los, senão excelentes, por certo cidadãos qualificados, cultos e felizes?

Em termos de desafio para o futuro, importa encetar investigações sobre escolas de não excelência e das razões dessa não excelência, designadamente em instituições desprovidas de infra-estruturas e equipamentos e outros factores de atractividade e captação de investigadores, docentes e alunos. Uma vez feito o diagnóstico, importa avaliar o grau e as razões do relativo afastamento de instituições e actores em relação à recorrente retórica em torno do ‘desígnio da excelência’, mas sobretudo proporcionar meios que permitam superar as dificuldades e alcançar médias elevadas de qualidade não só no ensino como na investigação.

### **O PROCESSO DE BOLONHA: O EFEITO MANIFESTO E A AGENDA (SEMI)OCULTA**

Se no *boom* industrial e na fase final do fordismo industrial nos anos sessenta e setenta a palavra de ordem era a ‘educação de e para as massas’ na base de um sistema selectivo no ensino secundário e sobretudo superior – produzindo uma elite universitária – assente no princípio da meritocracia, hoje na dita sociedade do conhecimento, sem deixar de reafirmar o princípio meritocrático, o rolo compressor do actual Processo de Bolonha é o de um ensino superior a dois tempos e velocidades patamares, e objectivos diferenciados, como foi referido. Corre-se o risco de “vender” um produto dito de qualidade com publicidade enganosa: o “ensino superior de excelência numa universidade com cursos económica e socialmente desvalorizados, o que, do ponto de vista conceptual e empírico, constitui uma falácia. E isto na medida em que, se o sistema de credenciais proporcionadas pelo princípio meritocrático fez elevar nalgumas sociedades para mais de 70% de diplomados até aos 24 anos, então o valor distintivo dos diplomas está sob enorme pressão e,

tal como Bourdieu (1979) demonstrou, a inflação de diplomas faz descer o seu valor relativo no mercado, desvalorizando-se relativamente.<sup>4</sup> É nesta lógica e premissa que surge a necessidade de hierarquizar as Universidades e criar Universidades e Centros de Excelência, mesmo que tal vá ao arrepio da coesão das instituições ou de perda de uma parte das mesmas, mesmo que se desperdicem recursos.<sup>5</sup> Voltemos, porém, ao modelo do designado Processo de Bolonha, cuja cartilha de standardização com os seus mágicos efeitos pedagógicos são fervorosamente apontados como remédio santo para as debilidades do sistema, induzindo não raro a um pedagogismo balofo. Repare-se como os mestrados para cursos orientados para o ensino não têm tanto em vista colmatar as deficiências das respectivas áreas científicas mas têm como pressupostos centrais disciplinas de cariz pedagógico durante dois anos, fetichizando os *powerpoints* e os *roadshows*!<sup>6</sup> Por outro lado, da curta experiência na implemen-

---

(4) Perante esta situação, qualquer candidato ao ensino superior poderá colocar a seguinte questão: vale a pena esforçar-se para obter um diploma do ensino superior de três anos? Obviamente que sim por três razões: primeira, porque a democratização e o alargamento do ensino superior, mesmo que com três anos, pode representar um avanço em relação ao passado; segunda, desde que sejam dadas condições financeiras para prossecução do mestrado, a relativa desvalorização em termos de conteúdo, qualidade e tempo, é atenuada pela frequência e obtenção do diploma de mestrado que pode constituir uma base para prossecução de estudos doutorais; terceira, porque mesmo quando o aluno/a não prossiga os estudos de mestrado, terá, apesar de tudo, mais oportunidades de conseguir um trabalho do que se não tiver licenciatura. Se quem obtenha o curso de licenciatura de três anos não poderá nem deverá iludir-se de que a obtenção deste tipo de diploma lhe poderá abrir largas avenidas para um emprego estável e bem remunerado no mercado de trabalho ou um lugar de prestígio idêntico ao dos seus antigos colegas, quem não o possua enfrentará, em princípio, mais dificuldades e barreiras no mercado de trabalho, pelo que será aconselhável, em princípio, prosseguir estudos.

(5) Como exemplo da primeira deriva refira-se a ameaça da iminência de o Instituto Superior Técnico se desanexar da Universidade Técnica de Lisboa, o que só se não verificou pela resistência da maior parte dos seus docentes. Por outro lado, falta avaliar os resultados dos acordos com o Ministério da Ciência e Tecnologia com a Carnegie Mellon, a Austin e outras Universidades Americanas, não se percebendo por que é tais acordos não poderiam ter sido extensíveis ou mesmo preferenciais com Universidades europeias e outras do espaço lusófono.

(6) A partir de 2006-2007, salvo algumas licenciaturas como medicina e arquitectura que mantiveram a duração de 5 anos (300 ECTS), a maioria das licenciaturas do país – que até então apresentava um figurino relativamente comum, com uma componente lectiva de 240 ECTS (4 anos) – passou a configurar-se como licenciatura de 3 anos (180 ECTS). Sem prejuízo de eventuais reestruturações e melhorias na estrutura e componente pedagógica dos cursos, o modelo cumpria o objectivo duplo de desenvolvimento de competências em cada sector profissional

tação do modelo assiste-se a uma maior tendência para a burocracia, regulação organizacional e regulamentação excessiva dos *curricula*, cujo efeito mais visível é o de minar a relativa autonomia profissional dos docentes e investigadores.

Proclamou-se até à saciedade que o Processo de Bolonha era uma oportunidade única e necessária ao ponto de não só a tutela ministerial como os principais responsáveis nas respectivas Universidades assumirem o processo como inelutável com base no princípio da harmonização com a Europa. Perante este imperativo ou ‘desígnio nacional’ qualquer dúvida ou objecção tende a ser interpretada como atitude conservadora, retrógrada, enfim, como mais uma lamentação de um qualquer velho do Restelo! Com efeito, neste ‘tempo’ de onda acrítica e seguidista, levantar qualquer dúvida ou interrogação sobre a bondade da Convenção de Bolonha seria, além de inconveniente, intempestivo, porque afinal “estamos na União Europeia” e, por isso, importa não perder o combóio de Bolonha, doutro modo arriscamo-nos a ficar de fora. De resto, mais relevante do que a opção por uma das duas variantes de Bolonha na conjugação da licenciatura e mestrado (4+1 ou 3+2) – uma discussão menor mas não despicienda neste quadro, tal como se pode ver em Espanha – mais relevante seria discutir os motivos, as razões e a estratégia semioculta de Bolonha.

Neste tempo da introdução e mesmo consolidação do novo modelo de Bolonha com a variante de 3+2 para a grande parte dos cursos, importa acautelar, face à proclamada retórica de abertura, harmonização e aprendizagem centrada no aluno, efeitos laterais e perversos, alheios aos objectivos proclamados.<sup>7</sup>

---

ou para prosseguimento de estudo avançados. Havia sim necessidade de alargar e proporcionar condições de uma maior democratização no acesso e sucesso educativo.

(7) Na prescrição da duração dos cursos não foi tido em conta o facto de Portugal ser um dos poucos países na Europa que tem um ensino básico e secundário com 12 anos, quando a maior parte apresenta um currículo de 13 anos. Por outro lado, mesmo admitindo um curso de primeiro ciclo de 3 anos, seria mais adequado ser designado de diploma de estudos de primeiro ciclo ou simplesmente bacharelato em vez de licenciatura, devendo esta ser esta designação reservada à formação completa de 4 ou 5 anos e deixando em aberto, tal como em Espanha, a

Sem ignorar algumas virtualidades da chamada convenção de Bolonha (melhora possível de desempenhos nos conteúdos e na pedagogia, harmonização de graus, mobilidade de docentes e estudantes, designadamente no espaço europeu), não são confessadas nem explicitadas as razões da implementação do modelo originário da Convenção de Bolonha que, mais uma vez, são de ordem económica e política.

Neste contexto, importa referir que o supremo argumento aduzido era o de que a reorganização do ensino superior à luz da filosofia de Bolonha implicaria uma profunda alteração nas metodologias e nas pedagogias, colocando o aluno no centro da aprendizagem. Esse seria o espírito de Bolonha, a sua filosofia de base que traria as melhores *performances* no ensino superior. Por certo um ensino de qualidade e com tutorias mais próximas do aluno teria vantagens acrescidas mas tal exigiria um maior investimento em recursos humanos, designadamente mais docentes. Porém, o que verifica, pelo contrário, é um severo subfinanciamento das Universidades por parte da tutela, a sobrecarga horária de trabalho, a precariedade laboral e o despedimento de docentes pelas instituições como fenómenos em crescendo. Assim, apesar da floreada retórica sobre a filosofia e o espírito de Bolonha, constatamos o esfumar-se desse alegado espírito, restando a ‘carne’ do processo de Bolonha – as razões financeiras do modelo. Em vez de se promover a centralidade e a criatividade dos alunos, encurta-se o mais possível o tempo dos cursos nas universidades e, com esta redução do tirocínio, limita-se, por escassez de tempo, a capacidade crítica e de pesquisa dos alunos. Além disso, em vez de possibilitar mais recursos humanos para obter através das anunciadas e elogiadas tutorias de proximidade com o aluno, de acordo com a alegada filosofia de Bolonha, há escolas e departamentos em que não são contabilizadas as tutorias como parte integrante da carga docente.

Embora seja necessário um balanço mais aprofundado e fundamentado em investigação sobre o processo de implemen-

---

prossecação de estudos em mestrados de 18 ou 24 meses.

tação e sedimentação da dita reforma de Bolonha, foi já possível, com base em testemunhos de alunos e docentes, constatar, em maior ou menor grau, em diversas instituições universitárias e politécnicas, processos de afunilamento e práticas de fechamento ou enconchamento por parte de escolas e centros de investigação, reforçando os já existentes no meio académico e profissional, gerando e multiplicando as situações rivalidade inter e intrainstitucional nem sempre saudáveis e um crescente mal-estar particularmente por parte de departamentos e centros situados na periferia ou no interior. Por outro lado, salvo a persistência de alunos motivados pelo gosto do saber e pela sua respectiva área científica do saber, uma parte cada vez maior é renitente a um aprofundamento científico, evidenciando um sentido pragmático, utilitarista, para o que concorrem, para além da compreensível busca de emprego, certas visões e sobretudo directrizes de compressão de aprendizagens em menor tempo possível sem espaço para o questionamento e o saber crítico.

De resto, estas situações não são todavia apenas resultantes dos métodos adoptados, mas são também fruto do tempo e da época em que nos situamos. Certamente que os anos sessenta e setenta do século XX em diversos países e contextos foram palco de enormes mudanças em que as questões não eram apenas de cariz técnico e pedagógico, mas centravam-se em modos de olhar e ler o mundo social, extrapolando em regra as paredes da escola e interpelando as estruturas sociais. Por outro lado, a relativa passividade e escassa interpelação crítica de grande parte dos estudantes de hoje não são tão pouco basicamente imputáveis aos professores e seus métodos, nem tão pouco à natureza ou menor capacidade dos estudantes, mas antes ao clima de ‘espírito do tempo’ – um tempo de acomodação, resignação, senão mesmo de receio de emitir juízos em público, de não levantar ondas para não ser prejudicado, para além dos processos de corrosão de carácter, presentes não só nas relações laborais, como refere Sennet (2001), mas também nos processos de aprendizagem e formação.

O processo conducente à Convenção de Bolonha foi desde o seu início marcado por uma agenda, por parte dos seus signatários países membros, que visa enfrentar a competitividade dos Estados e doutras potências em termos de investigação, por um lado e, por outro, alcançar os níveis de diplomados com o menor custo possível deixando para mestrados, doutoramentos e pós-doutoramentos um nível mais exigente, selectivo por via de talentos ou capacidades/competências e meios económicos, ao qual poderá aceder uma parcela da população diplomada.

A designada Convenção de Bolonha foi *grossa modo* assumida e, posteriormente, considerada como um facto social consumado, se atendermos à relativa inércia dos corpos docentes e discentes e à celeridade e conduta mimética de implementação por parte da grande parte das instituições do ensino superior em Portugal e seus representantes.<sup>8</sup> A não auscultação das associações profissionais – e não apenas, senão o lobie, a tácita influência de certas ordens profissionais – no tocante não só às repercussões laborais nos profissionais e, em particular, nos docentes do ensino superior, mas também à qualidade do ensino superior constituiu uma lacuna grave por parte da tutela ministerial. O debate e o desenho de directrizes gerais com audição de associações profissionais, com os sindicatos e as associações de estudantes para a implementação do novo modelo, poderia ter contribuído a que se evitassem fechamentos institucionais, enconchamentos de escolas e departamentos, tendo-se mesmo criado situações de desorientação, confusão

(8) Apesar das manifestações latentes e, por vezes manifestas mas sem qualquer organização e impacto na sociedade e junto do governo, o Processo de Bolonha foi aprovado e implementado sem alarido e com enorme eficácia, havendo mesmo algumas associações científicas que no tempo do governo do PSD se manifestavam contra a variante do modelo de 3+2+3 e, posteriormente, já com o PS no governo não manifestaram oposição, havendo instituições e escolas que foram apressadamente pioneiras na aplicação das directrizes governamentais. De resto, fosse por regulamentos europeus (medicina, arquitectura, algumas engenharias) fosse por influência expressa ou tácita de ordens profissionais que detinham um poder implícito e, como tal, mantiveram as licenciaturas de 5 anos, deu-se na prática como facto consumado a implementação do modelo de Bolonha na variante de 3+2+3, não sendo a grande parte das associações profissionais chamadas a emitir parecer nem os próprios sindicatos dos docentes. A política deliberada de omissão por parte da tutela de não ter em conta estas entidades representou um grave erro político de consequências ainda imprevisíveis.

e mal-estar generalizado. A ‘revolução tecnológica’, podendo proporcionar relevantes instrumentos numa sociedade dita do conhecimento, podendo e devendo promover o espaço de debate e participação, acaba por ser uma ‘revolução’ de e em favor de elites, em consonância com as necessidades e imposições dos mercados.

O dito processo de Bolonha seria susceptível de comportar algumas virtualidades no sentido de constituir uma oportunidade para melhorar os desempenhos profissionais em termos de conteúdos e pedagógicos,<sup>9</sup> assim como permitir à partida uma harmonização de graus para a mobilidade e estimular formas de cooperação científica e profissional a nível nacional e internacional. Porém, não sendo contrariadas as tendências economicistas com cortes orçamentais em curso, corre-se o risco de se sobreporem razões mercantilistas que, além da asfixia orçamental e da desvalorização de licenciaturas e mestrados, como referi, tornam inexequível a concretização das potencialidades da chamada Convenção de Bolonha. Fala-se de harmonização de percursos, mas o que amiúde se pretende e pratica é a uniformização. Se é necessária alguma disciplina por razões científicas e outras contrariar a amálgama infundável de designação de cursos, já não se entende a tendência da interferência institucional a condicionar a aprovação de cursos a existência de centros de investigação de excelência, fortemente concentrados e metropolizados, sem esforço de densificação de massa crítica em termos regionais.

Por outro lado, à estratégia desta Convenção europeia subjaz, em regra de modo (semi)oculto, uma agenda económica e política de competitividade face aos Estados Unidos, que desembocará numa maior hierarquização de universidades e centros de investigação, quer a nível europeu, quer a nível nacional. Se, por

---

(9) Com efeito, sem cair em generalizações gratuitas – porque a diversidade de experiências e aprendizagens tem sido diferenciada – importa reconhecer que métodos clássicos de ensino pressupunham, em grande parte das áreas e das disciplinas, a orientação, por parte do docente, de debitar a matéria de forma magistral em que os alunos não eram considerados membros activos no processo de procura e aprendizagem.

um lado, podem eventualmente justificar-se medidas de racionalização de oferta e de combate ao desperdício de recursos em instituições sem qualidade, assim como regras que anulem práticas de recrutamento e promoção de recorte clientelar ou derivas autoritárias, autocráticas e discriminatórias, também, por outro, se impõe uma política do ensino democrática que garanta de modo efectivo, e não apenas em termos de retórica jurídico-formal, a igualdade de oportunidades.

Associada a estas situações, a retirada de certos direitos e uma maior incerteza entre professores auxiliares e adjuntos e sobretudo leitores, cortes salariais e congelamentos de promoções de escalões, para além de criar um clima de insegurança e ameaça de eventual perda de postos de trabalho, vem corroer mais ainda as relações entre colegas, já largamente sujeitas a processos de competição negativa e destrutiva e inclusive facilitar a erosão do estatuto profissional dos docentes e investigadores no ensino superior. Os objectivos e as exigências dos programas resvalam para um pragmatismo e um empolamento das competências exigidas e advindas do mercado de trabalho, inculcando aprendizagens que de modo algum questionem os fundamentos e as lógicas subjacentes ao próprio sistema capitalista vigente.

Perante esta situação, as reacções são diversificadas: enquanto o governo português preferiu apresentar-se mais uma vez como o aluno bem comportado face à União Europeia – para o que contribuiu a anestesia institucional e o relativo adormecimento de professores e alunos –, já, porém outros países como Espanha, sob um movimento de pressão, assumem um outro posicionamento: a regra da duração das licenciaturas é de quatro e não de três anos. E, noutros, o protesto e a resistência à mercantilização estão em crescendo, designadamente na Grécia, na Itália, em França, na Alemanha e no Reino Unido, combinando alguns destes protestos e movimentos com processos de resistência à mercantilização.

## CONCLUSÃO

Numa época de precariedade e insegurança no emprego e de aumento propinas, designadamente nas pós-graduações, no horizonte, há que construir bases de solidariedade entre professores e alunos – a garantia de posto de trabalho e a qualidade/melhoria do ensino sem agravamentos de propinas. Esperemos que as condições amadureçam e congreguem professores, alunos e funcionários, que, se prosseguir a concretização de certos objectivos, virão a sofrer com as consequências desta alegada reforma.

Os programas de desenvolvimento no ensino superior e na investigação nas ciências sociais, não obstante constituírem uma parte reduzida no bolo do orçamento, não atingirão os seus objectivos, se não houver uma mudança substancial no sentido de contrariar a desvalorização dos graus. Pressentindo, com o actual choque tecnológico, a primazia das ciências duras e das tecnologias no quadro dum desenvolvimento macroeconómico de matriz neo-liberal, obcecada pela concorrência face aos Estados Unidos e uma mais acentuada orientação em função das exigências do tecido empresarial, impõe-se que a tutela – que tem primado pela omissão e, portanto, pela não audição das associações profissionais e pela ausência de regulação mínima com directrizes gerais, – não menorize nem secundarize a importância das ciências sociais, a começar pela Sociologia. Sem aqui pretender que ela seja elevada à condição de uma espécie de rainha das ciências sociais, como alguns tendem a vê-la, importa que seja tratada como ciência fundamental e aplicada na sociedade contemporânea e, em especial, na portuguesa. Creio mesmo que poder-se-ão abrir novos territórios de intervenção para a Sociologia como ciência e profissão que, não obstante persistirem alguns nichos de mercado que continuam ainda vedados ou sem a suficiente confiança a certos agentes do poder económico e político, têm vindo paulatinamente a firmar-se nas empresas, nas instituições dos ministérios, nas autarquias e noutros sectores.

Neste processo de Bolonha, sob o pretexto e/ou razão duma alteração dos métodos pedagógicos e outros objectivos de harmonização e mobilidade de discentes e docentes, esconde-se uma outra agenda que, para além de objectivos economicistas na poupança na despesa pública para a educação, tem em vista fortalecer o bloco europeu no processo de competitividade face aos Estados Unidos e outras potências emergentes. Além disso, tal reordenamento das instituições em busca da excelência vai ter como efeito a reprodução das formas de desigualdade que o sistema hierárquico de instituições no ensino e na investigação irá proporcionar e intensificar.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIN, S. (1976), *L'imperialisme et développement inégal*, Paris; Minuit
- BERTAUX, D. (1977), *Destinos sociais e estrutura de classe*, Lisboa: Moraes Editora.
- BOURDIEU, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Minuit
- BOURDIEU, P. e Passeron, J. C. [1975(1970)], *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CASTELLS, M. (2002), *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, vol I: *A Sociedade em Rede*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- DAHRENDORF, R. (1959), *Class and Class Conflict in Industrial Society*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- DAVIS, K. e Moore, W. E. [1976 (1945)], “Alguns princípios de estratificação” in O.Velho et al. (orgs.) *Estrutura de classes e estratificação social*: 115-132, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- DURKHEIM, E. [1977 (1893)], *A divisão social do trabalho*, I e II, Lisboa: Presença.
- HABERMAS, J. [1973(1968)], *La technique et la science comme ideologie*, Paris: Gallimard.
- MARCUSE, H. [1968 (1964)], *L'Homme unidimensionnel: essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, Paris: Minuit.
- MARTINS, e H. (2004), “The marketisation of universities and some cultural contradictions of academic capitalism” in *Metacrítica*, Revista de filosofia, n.º 4: 1-73
- MERTON, R. (1970), *Sociologia: teoria e estrutura*, S. Paulo: Editora Mestre Jou.

- MILLS (1981), *A elite do poder*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MORROW, R. A. e Torres, C. A. (1995) *Social Theory and Education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, Nova Iorque: State University of New York.
- MOSCA, C. (1989), “A classe política” in M. B. Cruz (org) *Teorias Sociológicas. Os Fundadores e os Classicos*, vol 1:401-419, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- PARETO, W. (1989), “A circulação das elites” in M. B. da Cruz (org.) *Teorias Sociológicas*, vol. I: 449-457, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PARSONS, T. (1966), “On the Concept of Political Power” in R. Bendix e S. Lipset (orgs.), *Class, Status and Power*: 240-265, Nova Iorque: The Free Press.
- PARSONS, T. [1988(1951)], *El sistema social*, Madrid: Alianza Editorial.
- SALAZAR, A. (1937/56), *Discursos I, II*, Coimbra: Coimbra Editores.
- SANTOS, B. S. e Almeida Filho (2008), *A Universidade no século XXI – para uma Universidade Nova*, Coimbra: Almedina e CES.
- SAVAGE, M. e Williams, K. (2008), *Remembering Elites*, Londres: Blackell.
- SENNET, R. (2001), *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Lisboa: Terramar.
- SILVA, M. C. (2005), “Globalização, informação e direito de escolha” in A. Laborinho Lúcio (org) *Congresso Cidadania, Caderno n° 1 – Cidadania Activa – Direito e Responsabilidade*:141-170, Açores:Ministro da República para a Região Autónoma dos Açores.
- SILVA, M. C. (2007), “Classe social: condição objectiva e acção colectiva” in J.M. Pinto e V.B. Pereira (orgs) *Pierre Bourdieu. A Teoria da Prática e a Construção da Sociologia em Portugal*:91-113, Porto:Afrontamento.
- STOER, S. R., Magalhães, A. M., & Rodrigues, D. (2004), *Os lugares de exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- YOUNG, Michael (1958), *The Rise of meritocracy. An Essay on Education and Equality*, Londres: Thames e Hudson.
- WRIGHT, E. O. (1985), *Classes*, Londres, Nova Iorque:Verso.