EL PROCESO DE BOLOÑA: DESARROLLO DE LAS POPULACIONES O LA RESPUESTA A LOS IMPERATIVOS ECONÓMICOS/ O PROCESSO DE BOLONHA: DESENVOLVIMENTO DAS POPULAÇÕES OU A RESPOSTA AOS IMPERATIVOS ECONÓMICOS?

Belmiro Gil Cabrito

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Lisboa

ABSTRACT

En la Europa, y non solamente en la Unión Europea, las universidades están cambiando y las asignaturas disponibles también. En virtud de la declaración de Boloña discútase el futuro modelo de graduación universitaria: 3+2 años, 4+1 años, 5+0 años, etc. Indiferente a esa discusión pública, en Portugal, el gobierno irá decidir de acuerdo con sus intenciones (ellas mismas condicionadas por las decisiones de los otros países de la Unión Europea) y sus posibilidades, incluso de financiación. Y un de los temas mas discutidos hoy por nosotros es hasta que ponto Boloña no es mas que una otra forma de disminuir la participación de los gobiernos en la financiación de los estudios superiores y non un nuevo camino para el desarrollo de las populaciones. En esta comunicación pretendo cuestionar esta problemática y demostrar algunos de los problemas de financiación asociados que condicionan la actividad de la universidad portuguesa, utilizando el caso de mi facultad.

1. INTRODUÇÃO

As promessas da União Europeia (UE) parecem estar a esgotar-se. De que forma se pode entender o *Não* francês e o *Não* holandês (e outros, eventualmente) ao Tratado Constitucional da União? Em todos os países, alguns "europeus comunitários" estão a manifestar-se pelo *Não* à Constituição Europeia.

Mas, este é um *Não* a quê? Esta questão é de extrema importância, na medida em que não são iguais para todos os indivíduos as razões que os levam a dizer não ao Tratado Constitucional da UE. A França constitui, a esse propósito, um exemplo paradigmático: o *Não* francês juntou a extrema-direita conservadora de Le Pen, a forças políticas da esquerda, desde as mais radicais, aos comunistas e à ala mais à esquerda do Partido Socialista Francês, personificado por Laurent Fabius. É a mesma razão que os levou a juntar-se na negação ao Tratado? Obviamente que não. Se, para os votantes de extrema-direita o *Não* representa uma tomada de posição xenófoba, para os votantes da esquerda, significa a recusa de uma proposta que parece estar a afastar-se do sonho europeu: uma Europa Social. O mesmo se pode dizer, aliás, do que se passou na Holanda.

Em Portugal, até certo ponto, a situação é semelhante. Ao lado de alguns indivíduos ultra conservadores (que não têm, no entanto, significado político), o *Não* é a escolha provável dos partidos à esquerda do Partido Socialista actualmente no poder, no referendo que de Outubro de 2005 já foi adiado para 2006, dada a influência possível dos casos francês e holandês.

Obviamente, perante a gravidade da situação criada com os Não francês e holandês, num quadro político em que o Tratado Constitucional da UE tem de ser ratificado pelos 25 países que a constituem, é indispensável que se questione: foi um *Não* em relação a quê? Para além de poder ser a manifestação relativa à política interna desses países, esta posição não recusa o projecto que UE representa. *Não é, certamente, um Não a uma Europa Social* forte, unida em torno de valores comuns a todos os europeus. Pelo contrário, todos os europeus lutam diariamente pela democracia, pela liberdade, pela cooperação, pela solidariedade, pelo bem-estar, pela equidade, pela justiça social e pelo desenvolvimento social e individual. Todos os Europeus lutam por valores forjados durante séculos, sufragados centenas de vezes após a Revolução Francesa. *Não é um Não à Europa dos cidadãos*, a uma *Europa Social* que contribuirá para o desenvolvimento equitativo, justo, solidário e harmonioso de indivíduos e de regiões. A negação do Tratado Constitucional afirmado por tantos Europeus é, de facto, a afirmação da vontade de construção de uma Europa Social que todos desejamos.

Esta situação torna urgente a reflexão sobre as condições que levaram aos resultados dos referendos francês e holandês. O que se passa, para que os povos sintam necessidade de negar um projecto em construção no qual acreditam? O que se passa para que milhões de

cidadãos europeus queiram deixar claro aos seus governantes que a Europa prometida não está em construção? Entre outras coisas, o problema é que o Tratado de Constituição Europeia, tal como foi apresentado, aponta para a construção de uma *Europa Liberal*, contrariando todas as expectativas dos Europeus que acreditam no *Projecto Social* da UE.

Esta mudança de atitude é bem visível a partir de uma brevíssima análise do texto do Tratado. Uma leitura que seja objectiva e não panfletária. Assim, e apenas a título exemplificativo, o texto do Tratado menciona 76 vezes a palavra "banco"; 78 vezes a palavra "mercado"; 174 vezes a palavra "concorrência"; contra 3 vezes a expressão "progresso social". Por outro lado, o valor "fraternidade", valor que emerge da própria natureza da condição europeia, nunca é referido, enquanto que o Artº. I-3-2 consagra a "livre concorrência". Ainda como ilustração, a expressão "serviço público" é mencionada apenas 1 vez, a propósito da coordenação da política de transportes (Artº. III-2.38), tendo sido substituída no resto do texto constitucional pela expressão "serviços económicos de interesse geral" (Artº. II-96), que podem ser de natureza pública ou privada. Finalmente, e para não aborrecer mais o leitor, é curioso verificar que dos diferentes Direitos do Cidadão apenas são mencionados 3 e, mesmo assim, transformados. Assim, o "direito ao trabalho" transformou-se no "direito de trabalhar"; o "direito a uma habitação condigna" passou a "direito a alojar-se" e o "direitos a segurança e aos serviços sociais" são "reconhecidos" e "respeitados", onde existem, mas não se afirma a necessidade de existirem.

2. A MORTE DO SERVIÇO (ESCOLA) PÚBLICO

É indiscutível que a Europa tem vindo a caminhar num sentido que se afasta da desejada Europa Social, da Europa onde se goza de uma cidadania plena, de um projecto europeu em que se acredita e por que vale a pena lutar.

Efectivamente, a política que tem vindo a ser conduzida pelos diversos órgãos da UE em qualquer dos seus domínios de competência, tem vindo a privilegiar o individual em oposição ao colectivo, a beneficiar o mercado em prejuízo da solidário, a opor o económico ao social, a beneficiar o privado em detrimento do público (Cabrito, 2004). E o Tratado Constitucional da UE, instrumento determinante da Europa de amanhã, vem instituir e legitimar estas políticas liberais ao eleger como objectivo primordial a construção de uma Europa cuja economia seja capaz de enfrentar a competição global e cuja prioridade não é combater o desemprego, ou a iliteracia, ou a pobreza, etc., mas combater a inflação (Artº. I-3-3).

Naturalmente, não é de desdenhar uma política que fortaleça a Europa comunitária e lhe permita acompanhar o processo de mundialização da economia e responder aos desafios da globalização. O problema coloca-se no facto de estes objectivos poderem vir a tornar-se na

razão de ser da própria UE. Na verdade, não se compreende que o Tratado Constitucional da União adopte princípios liberais que interpelam práticas colectivas em favor do bem comum, como seja a privatização progressiva dos serviços públicos; a promoção da concorrência entre esses serviços; a criação/promoção de quase-mercados no domínio social (na educativo, na saúde, na segurança social, nas políticas de terceira idade, etc.); ou, a flexibilização do trabalho ou em nome da competitividade económica.

Confrontada com a concorrência de outros espaços políticos e económicos, esta *Europa Social* responde com a utilização dos mesmos meios que as economias concorrentes e mais conservadoras. No discurso dos políticos europeus palavras como flexibilidade, produtividade, empregabilidade, mobilidade e (des)emprego; competitividade, concorrência e privatização; mercado, inflação e competição; entre outras, são utilizadas constantemente, numa tentativa de justificar as propostas economicistas e ultra liberais que vêm propondo aos europeus.

Para Bruxelas, e para os diferentes governos da União, o objectivo número um da Europa é constituir-se num espaço económico capaz de competir e de ganhar essa competição aos capitalismos norte-americano e asiático. Em nome da competitividade, a UE decidiu tornar-se, até 2010, o mais competitivo dos espaços económicos do mundo. Para tal, diversas medidas terão de ser implementadas. E, claramente a dimensão económica do processo tornou-se no factor aferidor do bom andamento da consolidação da própria União.

A *Europa Social* cedeu. O *Estado Social* que o "Velho" Continente demonstrava ser possível foi submerso pela virulência da privatização, do "mais mercado, menos Estado" ou "do menos Estado, melhor Estado". Para responder às exigências do mercado, a Europa não pode (ou não quer), continuar a promover as suas políticas sociais. A política de emprego, por exemplo, mudou radicalmente: o direito ao trabalho é condicionado pela competitividade, pela produtividade, pela flexibilidade. Daqui à legitimação do desemprego foi um pequeno passo. Os indivíduos são os culpados pela sua situação de desemprego, porque se deixaram ultrapassar pela mudança. Manter-se competente passou a ser uma obrigação individual. Para isso temos a Formação ao Longo da Vida. Em cada momento devemos deter as competências necessárias para que o mercado nos empregue. No trabalho, as políticas salariais são atacadas através das inúmeras medidas de controlo social como sejam a idade para a reforma, a diminuição das participações nas despesas médicas e sociais, etc. Numa palavra, a segurança social privatiza-se e compete ao indivíduo velar pelo seu futuro bem-estar.

De igual forma, o mesmo acontece com os serviços de saúde pública, sendo constante o incremento de hospitais públicos de exploração privada; sendo criadas taxas moderadoras, etc. Envereda-se pela máxima dos quase-mercados (Le Grand, 1996), onde todos ganham: os empresários privados, porque passam a ter acesso a uma actividade que envolve milhões de consumidores e, portanto, lucrativa; o Estado, porque se livra de responsabilidades e passa a oferecer os mesmos bens e serviços a preços mais baixos; os indivíduos porque dispõem dos

mesmos serviços de forma mais eficiente. Só que a realidade tem mostrado o inverso. Veja-se o fenómeno do *creamskimming* no Reino Unido. Aliás, em Portugal, por exemplo, a falência da gestão privada dos hospitais foi tão evidente que o actual governo terminou com essa figura jurídica poucos dias após a sua tomada de posse.

Naturalmente este processo de privatização dos serviços públicos teria de chegar à educação, nomeadamente ao Ensino Superior (ES). Essa a tendência dos diversos organismos internacionais que apelam a uma cada vez maior participação dos indivíduos nas despesas sociais (Hortale & Mora, 2004). Também aqui a *Europa Social* se transforma numa *Europa Económica e Liberal*. E a sociedade do conhecimento torna-se mais uma vez numa sociedade que se vendeu ao privado, ao lucro e à produtividade, com o objectivo de fazer face a competição internacional, esquecendo as suas responsabilidades sociais.

A privatização do ensino, nomeadamente do ES foi apenas um passo. A UE apresenta-se cada vez mais perto das posições da OMC. A educação mercantiliza-se e o mercado do ES cria-se (Weiler, 1999). O destino do ES parece ser o de se tornar, apenas, mais um "serviço económico de interesse geral" que deverá ser objecto de compra e de venda. E, de uma forma bem orientada, a educação e a universidade mercadorizam-se (Barkholt, 2005). A ligação da universidade ao mundo real, necessariamente desejável (Zaharia & Gibert, 2005), está a tornar-se, todavia, no mais importante dos objectivos do ES. Atente-se aos exemplos das Universidades Empreendedoras tão comuns no Reino Unido (Clark, 1998). Por outro lado, a participação dos cidadãos (os estudantes e famílias) nas despesas da universidade torna-se uma outra forma mitigada de privatização do espaço europeu do Ensino Superior (Cabrito, 2002).

A própria universidade, centro de produção de conhecimento (necessário para a tal Europa do Conhecimento) se vê tornada num instrumento ao serviço da economia. Cada vez mais a universidade deve responder às exigências da economia, deve investir na investigação aplicada, deve competir, exigindo pagamentos. A equidade, a democratização e o conhecimento fundamental ficam para trás (Charle, Buono, Gaubert & Soulié, 2004). O importante é produzir um conhecimento particular, aplicado, que permita ao indivíduo que saia da universidade, entrar no mercado de trabalho. Obviamente, entrar no mercado de trabalho é uma expectativa legítima de todos os estudantes. Mas, e a produção de Conhecimento, com maiúscula. E Bolonha? Qual o seu papel neste contexto? Bolonha promete uma Universidade do Conhecimento e dos Cidadãos ou uma Universidade dos Empresários e da Economia?

3. BOLONHA, OS CIDADÃOS E O MERCADO

Os defensores do processo de Bolonha, relativamente a qualquer crítica que se faça ao processo, possuem uma resposta tipo: Bolonha até ultrapassa a própria UE. Ora, se é verdade

que tal acontece, é também verdade que é a UE que apoia este processo de forma convincente, legitimando-o, e que a grande parte dos países assinantes da Declaração de Bolonha são países da União. Independentemente desta "coincidência", é verdade que a construção da UE pressupõe e exige a circulação de pessoas. Também é verdade que essa circulação tem-se confrontado com a questão do reconhecimento das aprendizagens realizadas por cada cidadão e, como tal, essa circulação vê-se dificultada. É preciso que cada indivíduo, no país de chegada possua, nomeadamente no que respeita ao trabalho, direitos iguais aos dos residentes.

Para que este sonho possa tornar-se realidade é necessário um dispositivo que permita medir e comparar aprendizagens, tornando viável a aplicação de equivalências de estudos e de conhecimentos. O processo de Bolonha veio dar um bom avanço a esta questão. Utilizando como padrão os *European Credit Transfer System* (2003), os conhecimentos de cada indivíduo podem ser comparados, certificados e utilizados livremente em qualquer país aderente à Declaração de Bolonha, porque podem medir-se em *ECTs*.

Neste quadro, falar de Bolonha é falar na construção do Espaço Europeu do Ensino Superior (1999), que prevê a construção de um espaço real onde as certificações de cada indivíduo de cada país participante são reconhecidas em qualquer dos outros países. Desta forma se permite a livre circulação de pessoas e de capitais (neste caso, do capital intelectual), objectivo sempre presente no processo de construção europeia.

Nestas circunstâncias, dificilmente se poderá criticar o processo de Bolonha. Indiscutivelmente, é um passo de leão na mobilidade dos indivíduos e, portanto, na construção de uma Europa dos Cidadãos. Assim, em todos os países aderentes, o que inclui os 25 países da União, o ensino superior deixa de ser comparado por títulos académicos (por vezes sem que possuíssem, sequer, equivalente semântico em alguns países), para o ser em termos de créditos. Cada crédito é determinado em função do número de horas que, em média, o estudante precisa para concluir cada disciplina do curso, sendo que cada ano de ensino superior corresponde a 60 *ECTs*. A partir daqui todas as comparações se tornam possíveis. Em Portugal, por exemplo, numa licenciatura de cinco anos, o diploma dos respectivos diplomados vale 300 *ECTs*. Se a duração do curso fosse, apenas, de 4 anos, valeria 240 *ECTs*; se fosse de 3 anos, valeria 180 *ECTs*; etc. E, no processo de reconhecimento académico, são estes *ECTs* que permitem formular e atribuir equivalências.

Todavia, os sistemas de Ensino Superior dos diversos países europeus não são iguais. Títulos e diplomas são diferentes, assim como o é a duração correspondente a cada um. Este facto exige, portanto, uma verdadeira revolução nos sistemas de ensino que conduza a alguma uniformidade entre os diversos cursos e diplomas do Ensino Superior Para tal, há que fazer escolhas as quais, no caso presente, se resumiram fundamentalmente na questão: qual o número de anos e de créditos exigidos para que o estudante disponha de um diploma de ensino superior?

Obviamente, não há uma resposta, mas várias respostas a esta questão, em especial se recordarmos que em alguns países apenas existe ensino universitário (Reino Unido, Espanha, etc.) enquanto que noutros existe o ensino universitário e o ensino superior politécnico (França, Alemanha, Portugal, etc.); que em alguns países a graduação se faz numa única etapa com uma duração de 4/5 (ou mesmo 6 anos em domínios particulares) enquanto que noutros países deparamos com percursos curtos (de 2/3 anos) e percursos longos (4/5 ou mesmo 6 anos), etc.

Perante esta diversidade, basicamente centrada ou no modelo anglo-saxão (que se caracteriza por um primeiro ciclo de 3 anos e um primeiro diploma de graduação; um segundo ciclo de 2 anos, fazendo corresponder a estes 5 anos o título de mestrado; e um terceiro ciclo de 3 anos, do qual resulta um doutoramento) ou no modelo continental (que se caracteriza por um primeiro ciclo de 4/5 anos correspondendo-lhe um primeiro diploma; um segundo ciclo de 2/3 anos, a que corresponde o mestrado; e um terceiro ciclo de 3 ou mais anos, que atribui o título de doutoramento), a Europa de Bolonha foi forçada a realizar uma opção. E essa opção recaiu no modelo anglo-saxónico, ainda que cada país possa aplicá-lo de forma contextualizada. Assim, um 1º ciclo de 3 anos e um 2º ciclo de 2 pode ser substituída por um 1º ciclo de 4 anos e um 2º ciclo de 1 ano, ou por um único ciclo integrado de 5 anos.

A verdade é que a escolha de cada uma destas opções é efectuada por cada país mas, obviamente, terá de ter em conta o que se passa nos restantes. De facto, se o mesmo diploma, correspondente ao mesmo número de *ECTs* demorar 3 ou 4 anos a obter num percurso escolar normal, coloca em desigualdade de situação países e indivíduos. Isto é: 4 anos de estudo valerão, noutros países o mesmo que 3. Assim sendo, coloca-se de imediato uma questão: nesse caso, por que razão não se adopta para todos os países de Bolonha a mesma estrutura?

Obviamente, a circulação e a equidade exigem que se adopte uma estrutura tão semelhante quanto possível (Hortale & Mora, 2004). Isto é, da diversidade actual, por razões de reconhecimento e de circulação do capital intelectual, chega-se à uniformidade, apesar de se reconhecer a possibilidade de iniciativas individuais diferenciadas. Mas, a verdade é que a diversidade custa caro a países e a estudantes, com percas nas respectivas competitividades. Afinal, e numa perspectiva bem próxima das teorias do capital humano (Becker, 1964; Schultz, 1961) quem é que quer "perder" mais tempo para valer o mesmo que aquilo que se obtém com menos tempo? Naturalmente, se a opção individual é condicionada pela opção de cada país e do conjunto dos países de Bolonha, a opção de Bolonha é, também ela, condicionada pelo que se passa fora deste quadro. E o facto conhecido é que a Europa da União compete com o modelo de 3+2+3 anos. Não alinhar neste modelo é, de imediato, perder ganhos de produtividade.

Por outro lado, outro raciocínio se pode fazer (e que foi feito, certamente): se as universidades norte americanas colocam no mercado diplomados com 3 anos de ES e são competitivas, por que razão a Europa deve fazer de maneira diferente, perdendo competitividade

em favor dos USA. E assim, e independentemente das vantagens associadas ao modelo anglo-saxónico (que não está aqui a ser avaliado), o económico impõe-se ao político, ao cultural, ao social, ainda que num quadro ironicamente designado de "construção de uma sociedade do conhecimento", ou seja, seguindo de perto os tão habituais conselhos das organizações internacionais para os países do 3º mundo (World Bank, 2002).

Neste momento, podemos interrogarmo-nos: afinal, com Bolonha, qual o modelo a adoptar? Ora, o importante neste debate não é afirmar que esta ou aquela proposta está certa ou errada. Pessoalmente, não tenho capacidade para dizer qual será a melhor situação. Talvez porque a melhor solução é aquela que melhor se adapta a cada país e não aquela que tem que ser tomada por todos os países, independentemente da sua história e estádio de desenvolvimento.

De facto, o que se encontra a desmerecer o debate, não é o objectivo, que me parece importante, de serem reconhecidas as diversas formações realizadas num país, pelos restantes, mas a razão fundamental que a Declaração de Bolonha encerra: a necessidade de ganhar, até 2010, a competição com as restantes economias. Ou seja, Bolonha aconteceu basicamente por uma questão económica. Bolonha aconteceu por exigências do mercado. E, isso tem e terá consequências muito negativas na Europa Social, seja ao nível do ensino seja ao nível da investigação (Duclert & Chatriot, 2003). Esta é que é a verdadeira questão

4. O PROCESSO DE BOLONHA E O FINANCIAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ES

Naturalmente, qualquer reforma tem os seus custos, nomeadamente monetários. Em relação ao processo de Bolonha e à resposta que se avizinha, diversos serão os custos, alguns dos quais nem sequer são ainda previsíveis. Todavia, para as instituições de ES, pelo menos no caso português, a opção Bolonha trará um custo monetário grave que poderá vir a ter efeitos na qualidade do ensino e afectar, deste modo, o desafio da competitividade que se espera alcançar. E esse custo corresponde a uma perca do financiamento por parte do Estado, com as consequências resultantes do agravamento do actual défice financeiro destas instituições.

Vejamos então porquê, utilizando o caso da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. No momento actual, a duração do 1º ciclo, correspondente ao grau de licenciado, é de 5 anos. O grau de mestrado, um 2º ciclo, tem a duração de 2 anos e o 3º ciclo, que conduz ao grau de doutoramento tem uma duração que varia, habitualmente, entre os 3 e os 5 anos. Em termos de financiamento, o Estado financia a instituição de acordo com uma fórmula onde o número de alunos inscritos é fundamental. Neste momento, o Estado, financia todo o 1º ciclo, isto é, os 5 anos necessários para obter o diploma de licenciado e financia, ainda, o 1º ano do 2º ciclo. Feitas as contas, o Estado financia 5+1 anos, isto é, 6 anos. Por outro lado, após a introdução de custos de matrícula actualizados no ES Público, em 1986, a Faculdade recebe pela matrícula de cada aluno do 1º ciclo, um valor

compreendido num intervalo fixado pelo Governo. No presente ano lectivo esse valor foi de 720€. No que respeita ao 2º ciclo, para além da comparticipação do Estado no 1º ano dos cursos de 2º ciclo, a Faculdade ainda cobra uma matrícula fixada livremente, que neste momento é de 2750€, para os 2 anos do 2º ciclo. Quer dizer que a minha Faculdade recebe a comparticipação do Estado por aluno, durante 6 anos, mais a matrícula cobrada a cada aluno de licenciatura nos primeiros 5 anos, mais a matrícula cobrada a cada aluno de mestrado nos 2 anos do 2º ciclo.

Tendo em conta que o financiamento do Estado tem vindo a reduzir-se todos os anos, num verdadeiro processo de privatização do ES Público, as receitas originárias das matrículas eram utilizadas pela Faculdade para a aquisição de material didáctico (livros, meios audiovisuais, software), para o pagamento a professores convidados que vinham enriquecer os cursos de 2º ciclo, para a aquisição de meios informáticos e laboratoriais que o financiamento do Estado não contempla ou não é suficiente, para o lançamento de projectos de investigação internos à Faculdade e por ela financiados, etc. Quer dizer, eram estas receitas, em especial as pagas pelos estudantes do 2º ciclo, que permitiam melhorar a qualidade dos serviços oferecidos, já que, neste momento, o financiamento do Estado nem sequer é suficiente para o funcionamento corrente da instituição.

Com o processo de Bolonha, tudo muda, nomeadamente a capacidade de financiamento da instituição. Assim, o Governo português compromete-se a comparticipar no financiamento dos 1º e 2º ciclos, isto é, durante 5 anos, e a Faculdade cobra matrículas controladas pelo Estado aos seus alunos durante os mesmos 5 anos. Todavia, existe aqui a particularidade de o valor da matrícula fixada ser igual para os 5 anos, isto é, para os dois ciclos, ou muito próxima. Desta forma, a Faculdade perde fundos a dois níveis. Por um lado, perde a comparticipação por parte do Estado do 6º ano. Isto é, o Estado passa a financiar 5 em vez de 6 anos. Por outro lado, as receitas extra cobradas aos alunos do 2º ciclo diminuem, pois o montante da matrícula passa a ser igual, ou muito próxima, nos 1º e 2º ciclos e num montante regulado pelo Governo.

Naturalmente, não se pode condenar o processo de Bolonha pela diminuição do financiamento do Estado. Mas essa será uma das consequências do processo. Esta diminuição de fundos torna-se ainda mais grave se pensarmos que muitos estudantes sairão para o mercado de trabalho ao fim do 1º ciclo, uma vez que este ciclo de ensino terá de lhes dar uma formação profissionalizante. Para muitos estudantes será mais interessante sair com esse diploma de três anos, do que prosseguir estudos, tendo em atenção a situação dos diplomados face ao emprego.

Deste modo, e se as coisas vierem a acontecer como o descrito, e que corresponde às intenções anunciadas pelo actual governo, é previsível uma perca de qualidade do ensino superior em Portugal, confinado que fica a um financiamento cujo défice não poderá ser compensado por um aumento do valor das matrículas, reguladas pelo Governo e que deverão ser tendencialmente gratuitas, de acordo com o texto da Constituição da República Portuguesa.

5. O PROCESSO DE BOLONHA E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Finalmente, e em termos individuais, o processo de Bolonha pode ter consequências negativas importantes no que respeita ao desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos que passam pelas instituições de Ensino Superior, dado que o 1º ciclo de 3 anos, tendo de preparar cidadãos para o mercado de trabalho, será de natureza fortemente profissionalizante.

Ora, uma formação inicial em que um dos objectivos finais é preparar os jovens para a vida activa, exige um currículo onde os assuntos de natureza mais profissional e vocacional poderão vir a ter uma importância decisiva, em manifesto prejuízo de assuntos de natureza mais geral e epistemológica que caracteriza as actuais licenciaturas de cinco anos.

Deste modo, os novos diplomas do 1º ciclo serão mais profissionalizantes podendo, em última análise, cair-se no "modelo de especialização norte americano", modelo altamente "utilitarista" (Charle, Buono, Gaubert & Soulié, 2004) que "esquece" as questões de relação, de comunicação, de reflexão em benefício de questões directamente relacionadas com o exercício de uma profissão. Se assim acontecer, dificilmente o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, objectivo fundamental do Ensino Superior, será atingido.

6. REFLEXÕES FINAIS

Perante o exposto, e numa opinião absolutamente pessoal, temo que o Ensino Superior, não só em Portugal mas na Europa de Bolonha em geral, deixe de cumprir a sua função fundadora que é a da produção de Conhecimento, em benefício da produção de conhecimentos aplicáveis directamente ao mercado produtivo. Desta forma, estaremos perante processos de produção de competências operatórias e de investigação aplicada, importantes para a colectividade, certamente, mas que representam um défice individual e colectivo.

Assim, o Ensino Superior poderá vir a constituir-se num processo de produção de indivíduos imediatamente aproveitáveis pelo mercado, esquecendo a sua função de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos cidadãos, o que passa pelo desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da capacidade de decisão, etc., e, esquecendo-se, também, da sua função de desenvolvimento das sociedades.

Na verdade, não será por acaso que em Portugal, e noutros países certamente, se anuncia o encerramento de cursos que tenham poucos alunos (como os cursos de literatura, de linguística, de filosofia, de epistemologia, ou qualquer outro da área das Humanidades em geral ou mesmo das áreas científicas), porque não são economicamente viáveis.

Assim, numa atitude próxima das novas teorias do capital humano, que nem devem ser esquecidas (Lucas,1988; Romer,1993), arriscamo-nos a que a Europa do Conhecimento venha a apoiar, fundamentalmente, cursos e instituições economicamente viáveis, mesmo com prejuízo

da produção do próprio Conhecimento que a deveria caracterizar e contribuir para que se torne no mercado mais competitivo do mundo até 2010. Ironicamente, o processo de Bolonha, se continuar a ser conduzido predominantemente em nome da competitividade engendra, ele próprio, as causas do insucesso do problema que se propõe resolver.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARKHOLT, K.(2005). "The Bologna Process and Integration Theory: Convergence and Autonomy". *Higher Education in Europe*, Vol. 30, nº 1, April, pp.23-29.

BECKER, G. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University.

CABRITO, B. (2002). *O financiamento do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Educa.

CABRITO, B. (2004). "O Financiamento do ensino superior em Portugal: Entre o Estado e o Mercado". *Educação e Sociedade*, Vol. 25, nº 88, pp.977-996.

CHARLE, C., BUONO, L., GAUBERT, C. & SOULIÉ, C. (2004). "Ensino Superior: O Momento Crítico". *Educação e Sociedade*, Vol. 25, nº 88, pp. 960-975.

CLARK, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways Of Transformation*. Oxford: IAU Press & Elsevier Science Ltd.

DUCLERT, V. & CHATRIOT, A. (2003). *Quel avenir pour la recherche?* Paris: Flammarion.

HORTALE, V. A. & MORA, J.G. (2004). "Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha". *Educação e Sociedade*,Vol.25,nº 88, pp.937-960.

LE GRAND, J. (1996). "Los quasi mercados y la politica social".In *Economía de la Educación* [Oroval, E. (Ed.), traducido de *Economic Journal*, vol. 101 (1991), pp. 202-220]. Barcelona: Ariel, pp. 257-271.

LUCAS, R. (1988). "On the mechanisms of economic development". *Journal of Monetary Economics*, Vol.22, pp. 3-42.

ROMER, P. (1993). "Idea Gaps and Object Gaps in Economic Development". *Journal of Monetary Economics*, 32, pp. 543-573.

SCHULTZ, T. (1961). "Investment in Human Capital". *American Economic Review*, vol. 51, pp. 1-16.

WEILER, H. (1999). "Universities, Markets and the State: Higher Education Financing as a Laboratory of Change". *CESE newsletter*, 41, May, pp. 19-25.

WORLD BANK (2002). *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: World Bank, 2002

ZAHARIA, S. & GIBERT, E. (2005). "The Entrepreneurial University in the Knowledge Society". *Higher Education in Europe*, Vol. 30, nº 1, April, pp. 31-40.