

JOSÉ ROMÃO COSTA ANDRADE

**A UNIVERSIDADE E O SEU CONTRIBUTO
PARA O DESENVOLVIMENTO
DA UNIÃO EUROPEIA**

Orientador: Prof. Doutor António Fernando
Martins dos Santos Neves

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Ciência Política**

Lisboa

2010

JOSÉ ROMÃO COSTA ANDRADE

**A UNIVERSIDADE E O SEU CONTRIBUTO
PARA O DESENVOLVIMENTO
DA UNIÃO EUROPEIA**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de
Doutor em Ciência Política no Curso de
Doutoramento em Ciência Política, conferido
pela Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias

Orientador: Prof. Doutor António Fernando
Martins dos Santos Neves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Ciência Política

Lisboa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de investigação aos meus filhos:

Ricardo Filipe

Bruno João

AGRADECIMENTOS

À Universidade Lusófona por permitir matricular-me;

Ao Professor Doutor Fernando Santos Neves que pronta e cordialmente aceitou ao convite para me orientar no trabalho de doutoramento;

À Professora Doutora Maria João Silveira, Directora do Curso de Doutoramento pela forma empenhada e gentil como se dispôs a ajudar-me;

Ao meu filho Bruno João Andrade, Engenheiro Mecânico, e à sua namorada Carina Baptista Cardoso, licenciada em Filosofia, pelo apoio prestado à organização e apresentação do texto;

Ao meu filho Ricardo Filipe Andrade, Engenheiro Electrotécnico, e mais os que me incentivaram a levar a bom termo tão árdua tarefa.

A todos muito obrigado.

RESUMO

O trabalho presente é uma investigação sobre a Universidade sua génese e diversidade, caminhada e desenvolvimento, prosperidade em crescimento, papel cultural e fonte de conhecimento seus momentos de glória, seu de impasse e de crise e tentativas para devolver a glória e prestígio de outrora.

Nasceu na Europa Meridional com o título de “Studium Generale”.

Não nasceu nem “ex abrupto” nem “ex nihilo”, a sua génese remonta às escolas religiosas dos conventos e catedrais onde se conservavam os documentos da cultura greco – latina que mais tarde imperará na Europa sob o antropocentrismo, em oposição ao Teocentrismo.

O “Studium General” nasce sobre o patrocínio da Igreja que mantinha como disciplinas principais nestes centros a Teologia e Filosofia, cuja leccionação é circunscrita a poucas Escolas e professores escolhidos.

Acorriam à Universidade alunos de todos os cantos da Europa, evidentemente com muitos alunos pobres e para os frades criaram-se colégios que os acolhiam e protegiam.

A reunião de estudantes devido a distúrbios gerou ambiente controverso e obrigou as autoridades governamentais a medidas quer de contenção quer de protecção a residentes e forasteiros.

O estudante era um estrangeiro que se deslocava no espaço europeu consoante a fama dos professores.

A língua latina foi o veículo de ligação e comunicação.

Pouco a pouco os estados foram-se dando conta do valor da universidade e dos seus ensinamentos e disputavam com a Igreja o seu patrocínio.

A Universidade contribuiu para o desenvolvimento dos Estados a nível administrativo, do direito, da criação de leis dando aos Estados uma maior e melhor organização no seu desenvolvimento.

As Universidades concediam graus académicos, sendo o maior o de doutor.

Todos esperavam o apoio do saber académico e científico para vencer a luta pela existência.

O sistema escolástico criticado pelo humanismo deu origem a novos modelos de universidade que surgiram com a supervisão dos Estados.

Os modelos a partir do século XIX, são: inglês, alemão, americano, francês e russo.

A universidade passa a ser o lugar do ensino superior, com o repúdio ao tradicional e a investigação passa a fazer parte do papel da universidade.

Em Portugal criou-se estruturas de apoio à formação de professores especialmente o sector de ciência e educação.

Tardamente a União Europeia dá atenção à educação criando programas como o Sócrates cujas acções são Comenius, Erasmus, Grundvig, Língua e Minerva.

A mobilidade estudantil torna-se realidade na Europa e a flexibilidade na educação.

A função da universidade actual ocupa-se do sector industrial e pós industrial da sociedade de informação, economia e empresa.

Universidade como serviço público e mercado.

Foi pena que a União Europeia, não reconhecesse ao Homem a centralidade de que tem direito, e esquecesse que sem o homem não há desenvolvimento nem criatividade.

Estruturou-se a economia e a política obliterou a educação, a cultura, a formação, isto é um castelo construído sobre areia.

Relembrando Antero cabe dizer: “Abrem-se as portas de ouro com fragor
Mas dentro encontro só cheiro de dor
Silêncio e escuridão nada mais”.

Hoje a nossa Universidade é um problema. O seu caminho terá de ser o da cultura e a da educação. Tem de ser vista como poder em época de crise e o permanente primeiro que o transitório.

Donde a necessidade de uma gestão de qualidade e de uma educação permanente.

ABSTRACT

This work is an investigation into the university, its genesis and diversity, the path it has taken and its development, prosperity in growth, its cultural role and source of knowledge, moments of glory, of impasse and crisis, and attempts to restore to it the glory and prestige of former days.

It was born in southern Europe with the title “studium generale”. It did not appear “ex abrupto” nor “ex nihilo”; its genesis dates back to the religious schools of the convents and cathedrals where the documents of the graeco-roman culture were kept that later prevailed in Europe under the anthropocentrism that was in opposition to theocentrism.

The “studium generale” was born under the sponsorship of the Church that retained as the principal subjects in these centres theology and philosophy, the lectures of which were limited to a few schools and given by selected professors.

Students from all corners of Europe, evidently with means, as well as friars flocked to the university to attend the classes. For the poor students and friars, colleges were created to take them in and shelter them.

The meeting of the students due to disturbances created an atmosphere of controversy and forced the governing bodies to establish measures for their contention as well as for the protection of residents and outsiders.

The student was a foreigner who traveled throughout Europe according to the fame of the professors. Latin was the vehicle for connecting and communicating.

Little by little, states began taking note of the value of the university and its teachings and disputed with the Church over their sponsorship.

The university contributed to the development of the States at the administrative level, in law and the making of laws, giving the States a greater and better organisation of their development.

The universities granted academic degrees, the highest of which was doctor. Everyone counted on academic and scientific knowledge to win in the battle for existence.

The scholastic system criticised by humanism gave rise to new university models that appeared with State supervision. From the 19th century the models were English, German, American, French and Russian.

The university became the place for higher learning with the rejection of the traditional university, and research became part of the role of the university.

In Portugal structures to support the training of teachers were created, especially in the sector of Education Sciences.

Europe was late in paying attention to education. The programmes created include the Socrates with actions, Comenius, Erasmus, Grundtvig, Lingua and Minerva.

Student mobility and flexibility in education have become a reality in Europe.

The function of the university today is in the industrial and post-industrial sector of a society of information, economy, and business.

The university as a public service and market.

It was a shame that at the outset the EU did not recognise in man the centrality which is his right and forgot that without man there is no development or creativity. The economy was structured and politics obliterated education, culture; training was a castle built on sand.

Recalling Antero, it bears saying:

“The golden doors are opened with a crash,
But inside there is only found the smell of pain,
Silence and darkness—nothing else.”

Today our university is a problem with the challenges it presents. Its path is that of culture and education must be seen as a power in a time of crisis, and the permanent has priority over the transitory. Therefore, the need for a quality management and permanent education.

ABREVIATURAS

AA.VV – Autores vários

Act – Activo

AHU – Arquivo Histórico Ultramarino

ANTT – Arquivo Nacional da Torres do Tombo

ARSI – Archivum Romanum Societatis Jesu

BNL – Biblioteca Nacional de Lisboa

c – cerca

cf – Confronte

cod, cods. – códice, códices

col. – colecção

cont. – Continuação

coord. – Coordenador

CSCE - Conferência de Segurança e Cooperação na Europa

dir. – Direcção

doc. – Documento

dt.^a – Direita

EFTA - Associação Europeia de Livre Comércio

ER – Erário Régio

Esq.^a – Esquerda

fig. – Figura

figg. – Figuras

fl. – Fólio

fls. – Fólios

Idem – o mesmo

Ibidem – no mesmo lugar

Ir – Irmão

Ltd. – Limitada

Lus – Lusitânia

m – metros

Mons. – Monsenhor

ms – Manuscrito

mss – Manuscritos

n.º – Número

nn – Números

Op.cit, Ob.cit – (opere citato) Obra citada

p. – Página

pp. – Páginas

pe. – Padre

pee. – Padres

Qdr. – Quadro

rt. – Rosto

s.d. – Sem data

Sg. – Seguinte

Sgg. – Seguintes

Sl. – Sem local

Sn. – Sem numeração

t. – tomo

tt. – tomos

tit.orig. – Título original

trad. – Tradução

Vº – Verso

Vol. – Volume

Vols. – Volumes

Vat.II – Vaticano II

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
A ESCOLHA DO TEMA	16
ESTRUTURA DO TRABALHO	17
CAPÍTULO 1 - UMA VISÃO DA UNIVERSIDADE DESDE A ÉPOCA MEDIEVAL ATÉ OS NOSSOS DIAS.....	19
1. A UNIVERSIDADE.....	20
1.1. A universidade - <i>studium generale</i>	20
1.2. A universidade, instituição europeia e o seu papel social.....	21
1.3. Os modelos universitários	24
2. GÉNESE	27
2.1. Das escolas às universidades	27
2.2. A Comunidade Universitária.....	29
2.3. Primeiros conflitos	30
2.4. O problema central da universidade	30
3. DESENVOLVIMENTO.....	32
3.1. A evolução nos séculos XIV e XV	32
3.2. O poder dos estados	32
3.3. A sua Mobilidade geográfica e social	33
3.4. As populações estudantis.....	34
3.5. Religião e liberdade académica	35
3.6. As Faculdades	38
3.7. As universidades e a cultura medieval	42
4. FUNCIONAMENTO	43
4.1. Leituras e disputas.....	44
4.2. Os graus académicos.....	45
5. SUCESSOS E DEFICIÊNCIAS DO ENSINO ESCOLÁSTICO.....	46
5.1. As críticas humanistas ao sistema vigente.....	47
5.2. Igreja, Coroa, Município e Universidade.....	52
6. QUEM USUFRUÍA DA UNIVERSIDADE.....	55
6.1. Do <i>studium generale</i> à instituição principesca	55
6.2. A independência e influência da comunidade universitária.....	58
6.3. Independência e influência da Universidade através da pedagogia escolástica.....	59
7. A AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES	61
7.1 A Autonomia da Universidade.....	61
7.2. Autonomia da universidade do séc.: XIX à meados do séc. XX.....	63
7.3. A autonomia e a supervisão do Estado.....	63
8. OS MODELOS ACTUAIS DE UNIVERSIDADES E SUA GÉNESE ENFORMATIVA.....	68
8.1. O que é a Universidade	68
8.2. A Universidade Inglesa	69
8.3. A Universidade Alemã.....	72
8.4. A Universidade Americana.....	75
8.5. A Universidade Francesa	78
8.6. A Universidade Russa.....	84
CAPÍTULO 2 - A UNIVERSIDADE PORTUGUESA	89
1. AS UNIVERSIDADES DO SÉCULO XIII E OS COLÉGIOS MEDIEVAIS	90
1.1. O Séc.: XIV e o apoio das autoridades seculares.....	92
1.2. Os colégios universitários	94
2. CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO	96
3. A UNIVERSIDADE - LUGAR DO ENSINO SUPERIOR	114
3.1. A Universidade na Primeira República como lugar de ensino superior.....	115
3.2. Repúdio à Universidade Tradicional.....	116
3.3. A Autonomia Pedagógica	118

3.4.	<i>Autonomia Administrativa e Financeira.....</i>	119
3.5.	<i>A Investigação</i>	120
3.6.	<i>Colaboradores da Universidade na Primeira República</i>	121
4.	A UNIVERSIDADE DO ESTADO NOVO	121
4.1.	<i>O Estatuto da Instrução Universitária</i>	122
4.2.	<i>O Governo da Universidade.....</i>	123
4.3.	<i>O Acesso e permanência no Ensino Superior.....</i>	123
4.4.	<i>Conceito de Educação no Estado Novo.....</i>	126
4.5.	<i>A Nova Dimensão da Universidade.....</i>	128
5.	A SITUAÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL.....	130
5.1.	<i>A Universidade face ao desenvolvimento humano à ciência e ao saber pós-moderno</i>	133
6.	REFLEXÃO SOBRE O ENSINO SUPERIOR E UNIVERSITÁRIO NA REGIÃO AUTÓNOMA.....	144
	CAPÍTULO 3 – O CONTRIBUTO DA UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNIÃO EUROPEIA	146
1.	A IDEIA DE EUROPA.....	147
1.1.	<i>A Europa Destruída.....</i>	152
1.2.	<i>A Reconstrução Europeia.....</i>	154
1.3.	<i>Momentos Difíceis</i>	156
1.4.	<i>O Sistema Actual</i>	157
1.5.	<i>A Europa dentro da Europa</i>	158
1.6.	<i>Da Homogeneidade à Heterogeneidade dos Sistemas</i>	159
1.7.	<i>Posicionamento do Homem, das Instituições e dos Estados em Fins do Século</i>	161
2.	ORIGENS DA INTEGRAÇÃO EUROPEIA	183
2.1.	<i>O Plano Marshall.....</i>	184
2.2.	<i>Organização Económica de Cooperação Europeia</i>	185
2.3.	<i>O Conselho da Europa</i>	186
2.4.	<i>A Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA).....</i>	187
2.5.	<i>A Comunidade Europeia de Defesa (CED).....</i>	188
2.6.	<i>O Tratado de Roma de 1957.....</i>	189
2.7.	<i>Adesão de Portugal à CEE.....</i>	190
2.8.	<i>O Acto Único</i>	191
2.9.	<i>Os objectivos do Tratado da União Europeia</i>	193
2.10.	<i>O Tratado de Amsterdão</i>	194
3.	A ACÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO E, EM ESPECIAL, NO DOMÍNIO DO ENSINO SUPERIOR.....	195
3.1.	<i>A nova competência sectorial comunitária: a educação.....</i>	195
3.2.	<i>A acção comunitária no domínio do ensino e da formação em geral: antecedentes.....</i>	196
3.3.	<i>O Académico e o profissional.....</i>	199
3.4.	<i>Racionalizar e Cooperar</i>	200
3.5.	<i>Uma nova estrutura e um novo ênfase.....</i>	201
3.6.	<i>Avanço no desenvolvimento curricular</i>	202
3.7.	<i>Apoio à qualidade.....</i>	203
3.8.	<i>A prossecução dos projectos</i>	205
3.9.	<i>A transferência de créditos e seu reconhecimento</i>	205
3.10.	<i>Resultado das directivas gerais sobre o reconhecimento profissional.....</i>	206
3.11.	<i>Aperfeiçoar o reconhecimento de estudos e empregos.....</i>	207
3.12.	<i>Apoio ao ensino aberto e à distância.....</i>	208
3.13.	<i>O Programa Sócrates</i>	208
3.14.	<i>Acção “Comenius”: Ensino Básico e Secundário</i>	209
3.15.	<i>Acção “Erasmus”: Ensino Superior.....</i>	210
3.16.	<i>Acção “Grundtvig”: Educação de Adultos e outros percursos Educativos</i>	210
3.17.	<i>Acção “Língua”: Ensino e Aprendizagem de Línguas.....</i>	211
3.18.	<i>Acção “Minerva”: Ensino Aberto e à Distância, Tecnologias da Informação e da Comunicação no domínio da Educação.....</i>	211
4.	A MOBILIDADE DOS ESTUDANTES DENTRO DA UNIÃO EUROPEIA.....	211
4.1.	<i>Ensino Superior Politécnico.....</i>	211
4.2.	<i>Os antecedentes</i>	216
4.3.	<i>Condições de Mobilidade</i>	218
4.4.	<i>Reconhecimento de qualificações e títulos</i>	219
4.5.	<i>Programa Universidade e a Empresa</i>	221

4.6.	<i>Da cidadania nacional à europeia</i>	225
5.	CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNIÃO EUROPEIA	233
5.1.	<i>A flexibilidade na educação</i>	236
5.2.	<i>A mobilidade</i>	238
6.	REFLEXOS DA ACÇÃO COMUNITÁRIA NO SISTEMA UNIVERSITÁRIO DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL	239
7.	A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE ACTUAL	245
7.1.	<i>A Universidade industrial à pós-industrial</i>	245
7.2.	<i>A universidade na sociedade de Informação</i>	246
7.3.	<i>A Economia</i>	246
7.4.	<i>A Empresa</i>	247
7.5.	<i>A universidade como serviço público e a universidade como mercado</i>	248
7.6.	<i>A função económica e empresarial da universidade como serviço público</i>	249
7.7.	<i>A função da Universidade como Produtora de Serviços de Mercado</i>	252
8.	UM GIGANTE COM PÉS DE BARRO	252
9.	A SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO	257
9.1.	<i>O valor económico do saber</i>	257
9.2.	<i>A Informação</i>	259
9.3.	<i>A opinião dos cidadãos europeus</i>	260
	CAPÍTULO 4 – O REGRESSO AO IDEAL MEDIEVAL (ESPÍRITO DA UNIVERSIDADE)	262
1.	A NOSSA UNIVERSIDADE: UM PROBLEMA	263
1.1.	<i>A reforma da universidade</i>	263
1.2.	<i>A vertigem da mudança</i>	275
1.3.	<i>O Governo estratégico</i>	277
1.4.	<i>A política de promoção da qualidade</i>	278
1.5.	<i>Os desafios da Universidade</i>	279
1.6.	<i>Universitas scientiarum</i>	282
2.	O CAMINHO DA UNIVERSIDADE: - A CULTURA	285
2.1.	<i>A estrutura orgânica da Educação Nacional segundo Leonardo Coimbra</i>	287
2.2.	<i>O processo de Bolonha e o seu significado</i>	289
2.3.	<i>Os princípios da Educação</i>	297
2.4.	<i>A educação como poder em época de crise</i>	297
3.	EDUCAÇÃO FUTURA	300
3.1.	<i>Primado da formação sobre a informação</i>	301
3.2.	<i>Primado das Ciências do homem sobre a natureza</i>	302
3.3.	<i>Primado do permanente sobre o transitório</i>	305
3.4.	<i>Primado da imagem sobre a razão</i>	305
3.5.	<i>Primado da socialização sobre a individualização</i>	306
3.6.	<i>Primado da personificação sobre a massificação</i>	307
4.	O CONCEITO DE QUALIDADE DO ENSINO E SUA PROJECCÃO NA INVESTIGAÇÃO	309
4.1.	<i>Donde nasce este conceito</i>	309
4.2.	<i>Gestão de qualidade</i>	310
4.3.	<i>As escolas eficazes</i>	312
4.4.	<i>Estratégias de qualidade</i>	313
4.5.	<i>A anticultura</i>	318
4.6.	<i>A Interdisciplinaridade</i>	320
4.7.	<i>A educação permanente</i>	322
4.8.	<i>Dificuldades e imperativo</i>	326
4.9.	<i>Aplicação a Portugal</i>	327
	CONCLUSÃO	329
	BIBLIOGRAFIA	336
	FONTES PRIMÁRIAS	336
	FONTES SECUNDÁRIAS	336
	ANEXOS	345

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora se propõe em Ciência Política pretende ser uma investigação sobre a Universidade e o seu percurso ao longo da história.

Numa época em que a Universidade é sujeita a um exame permanente apesar da sua capacidade de adaptação, onde estão presentes as vicissitudes e as dinâmicas da sua história, sou obrigado a reflectir sobre a Universidade desde a origem até aos nossos dias.

Subjacente ao saber universitário europeu cultivado no tempo, ergue-se em cada época a interrogação do homem sobre o que foi, o que é e o que será a Universidade e qual a sua função na vida humana.

Investigação Europeia por excelência, comunidade de professores e alunos ligados por direitos como autonomia administrativa, concepção e cumprimento dos currículos e objectivos de investigação com os seus graus publicamente reconhecidos nasce na Europa de cariz papal.

Conservou o seu papel social e as suas funções básicas ao longo da história espalhando-se pelo mundo inteiro. As diferentes sociedades adaptaram os graus académicos bem como o seu nome – Universitas – designava corporações.

A partir do séc. XVIII esta instituição transmite todo o corpo das disciplinas intelectuais metodicamente estudadas.

A sua função social tem desenvolvido e transmitido o saber científico, académico e os seus métodos.

Desenvolveu um corpo académico assente nos valores europeus de carácter transnacional.

Na diversidade das tradições nacionais, esta preciosa herança europeia, por intermédio das suas componentes nacionais, contribuíram para a comunidade académica europeia que hoje temos.

Será que as universidades exercem as funções genuinamente europeias quando um diminuto número de alunos e professores se deslocam dum país para outro ?

Será que as universidades europeias actuais desempenham o papel social que lhes compete face à geração emergente de cientistas e académicos europeus que preferem frequentar universidades não europeias por razões de melhor desempenho ?

O estudo pretende dar resposta e pretende dizer que esta multissecular investigação ganhará força se de alguma forma regressar às fontes, isto é, basear-se nas motivações que lhe deram sentido, coesão e prestígio.

A leitura de obras temáticas, apoiadas no método hermenêutico, foi o caminho seguido neste trabalho.

A escolha do tema

Terminado o Mestrado em Filosofia sobre a Errância de Antero em busca de Deus; desde logo pensei numa nova investigação.

Em primeira mão, debrucei-me sobre algo que reflectisse a problemática maior do nosso tempo. Entre as ideias que me acudiram à mente esta foi a melhor:

“O papel da Universidade na Construção Europeia”

Tratando-se dum acontecimento extraordinário – Construção Europeia – quis estabelecer as relações entre uma e outra e os benefícios daí advenientes para os cidadãos.

Para tal, acompanhei os passos da Universidade através dos tempos. A Universidade Europeia foi mentora da Europa no passado e sê-lo-á no futuro, desde que se preocupe com o amor à ciência e o gosto pela verdade.

No trabalho, que se segue, está tudo o que de melhor foi conseguido sobre a universidade.

A União Europeia só tardiamente lhe prestou atenção. A educação deveria ser o berço da União Europeia e dar-lhe conteúdo e forma.

Sem homens educados e bem formados, o mundo não se desenvolve nem enriquece.

A riqueza e desenvolvimento encontram eco nos recursos humanos.

Poder-se-á perguntar, que influência tem a Universidade na União Europeia, quando se acentua o pendor económico desta.

Se não se pensar apenas numa universidade imobilizada que só fabrica diplomas, se essa universidade for desmassificada, e se se tornar como na Idade Média, ensino de qualidade e uma formação de excelência com elites ávidas de saber, imbuídas de amor à ciência e gosto por descobrir a verdade, a influência na União Europeia então será uma realidade palpável e decisiva.

É próprio da Universidade acompanhar o desenvolvimento social rumo à *sociedade de informação* que constitui uma tarefa prioritária, na qual a educação, a formação profissional e a formação contínua desempenharão, necessariamente um papel fundamental¹.

¹ *Sociedade de Informação in serviço das publicações oficiais das Comunidades Europeias*, p.5.

As Universidades europeias com a integração fundiram-se numa só, na diversidade dos seus ensinamentos, enriquecendo pela mutualidade cada um dos países.

Como na Idade Média, estas universidades, pela excelência do seu ensino, serão atracção para os amantes do saber que calcorrearão os caminhos da ciência europeia em busca do mais excelente.

Contribuirão para o desenvolvimento do homem europeu.

Estrutura do Trabalho

Para melhor leitura e reflexão, dividi o texto em 4 capítulos:

Cap. 1 Uma Visão da Universidade da Idade Média até aos nossos dias.

Este capítulo pretende dar uma visão desde a fundação da Universidade (atitude original), seu desenvolvimento com avanços e recuos, até se tornar uma escola de diplomas, graças à massificação e às tentativas reformistas actuais.

Cap. 2 Fundação e Desenvolvimento da Universidade portuguesa.

Este texto acompanha o percurso da nossa universidade desde a origem (D. Dinis) até ao ano 2000.

Cap. 3 A universidade no Quadro da União Europeia.

Este capítulo reveste-se da maior importância no contexto da investigação, atendendo a que diz respeito ao objectivo deste trabalho. Quer-se saber se a Universidade contribui para o desenvolvimento europeu e vice-versa, uma vez que a União Europeia, só tardiamente, se ocupou da Educação e formação dos seus membros. A visão económica e o seu empolamento afectou o desenvolvimento descurando a educação, o que levaria Jean Monnet a exclamar que se tivesse de recomeçar de novo, seria pela educação. Aqui se relata tudo o que a União Europeia tem feito em matéria educativa e formativa.

Cap. 4 Regresso ao Ideal Medieval (Espírito da Universidade)

Adaptado às vicissitudes da modernidade, do progresso e da excelência que o ensino deve prosseguir.

Sem um saber consistente e uma práxis em consonância, não é possível este contributo universitário à União Europeia.

A prática universitária actualmente não satisfaz os requisitos de qualidade e excelência que foram o apanágio da Universidade Medieval.

Evidentemente, que não se vão adoptar as formas aí praticadas, mas reinventar o seu espírito.

A ideia que se pretende implementar em nossas universidades, que são fonte de saber, é que elas deverão ser uma escola de professores e alunos, farol duma sociedade que busca a verdade e a sua autorrealização.

Capítulo 1 - UMA VISÃO DA UNIVERSIDADE DESDE A ÉPOCA MEDIEVAL ATÉ OS NOSSOS DIAS

Capítulo 1

Uma visão da Universidade desde a época medieval até os nossos dias

1. A UNIVERSIDADE

A universidade é uma *comunidade autónoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior*². Esta instituição assim concebida é de raiz europeia, emergente da Itália, França, Inglaterra, nos alvares do séc.: XIII e no séc.: XVI expandiu-se por toda a Europa e nos séculos, XIX e XX por todos os continentes.

Tornou-se a instituição maior por ser a mais antiga, núcleo de todas as instituições de cultura proliferantes na Europa civilizada.

Falar-se de tal instituição, é falar-se da história da Europa com suas vicissitudes e triunfos. Cada época enfrenta um dilema: a preservação do passado e a integração pela inovação, pela avaliação das competências, pela mudança e pelos critérios de apreciação. Destes centros de alta cultura europeia não se conhecem datas precisas, mas atribui-se-lhe a contemporaneidade a Bolonha, Paris e Oxford. Estas instituições a nível estrutural e institucional, papel social e intelectual não têm precedente histórico, mas não surgiram *ex nihilo* mas dos studia medievais.

1.1. A universidade - studium generale

É facto que a universidade como instituição medieval apareceu no séc.: XII e XIII. O ensino superior é anterior à universidade, conhecido e praticado no Império Romano, Bizâncio, Islão, China, contudo a sua institucionalidade era diferente e não há relação possível com o medieval. O studium generale era uma instituição original definida e concreta com funcionamento *sui generis*. Surge esta figura escolar - *studium generale* - rodeada de critérios jurídicos definidos, fundada ou confirmada nos seus estatutos por uma autoridade de natureza

² Jacques Verger, *Histoire des Universités en France*, p. 1.

universal: - Papa e às vezes Imperador - com regalias universais, transcendiam as divisões locais (cidades, dioceses, principados, estados)³.

O título de doutor só o Papa o concedia por bula especial, *doctores bullati*, ilustrando desta forma o carácter de delegação da autoridade exercida pelas universidades.

A meados do séc.: XIII as novas instituições passavam a designar-se por *studium generale*. No entanto era uma designação vaga existente neste período confundindo-se com as escolas municipais ou catedrais, as *studia* das ordens mendicantes etc.).

Os estabelecimentos de carácter municipal não beneficiavam de privilégios especiais, por isso, não tinham graus oficiais por não possuírem as qualidades a que se referia o objectivo *geral*, ficavam em posição secundária, não tinham influência exterior, nem prestígio social.

Entretanto, houve algumas excepções em que se concedeu os privilégios dos *studia generalia*, inscrição de obrigação de residência para os detentores de benefícios eclesiásticos, caso das escolas de Medicina de Salerno que seriam uma semi-universidade. A partir desta altura, compilaram-se listas das verdadeiras universidades e eram mencionadas a partir destas listas.

1.2. A universidade, instituição europeia e o seu papel social

Sem o conhecimento da mensagem das diversas gerações é impossível compreender-se a vida espiritual dum povo, cuja influência transparente ou subterrânea, é fluxo contínuo, sem que alguém se lhe possa furtar-se, tentando aparentes cisuras face ao tradicional, sempre a revelação admirável duma individualidade.

Esta mensagem conhece através do tempo formas de sedimentação e transmissão, destacando-se a escola e a biblioteca.

O dinamismo destas instituições enformam a vida espiritual e dão luz à literatura medieval. Uma e outra vão corporizar a universidade, a instituição europeia por excelência, como comunidade de professores e alunos, mediante a concessão de certos direitos como:

³ Os direitos diziam respeito ao estatuto pessoal de professores e estudantes, tanto individual como colectivamente sob a protecção directa da autoridade fundadora papal ou imperial. Tinham o direito de gozar dos rendimentos e benefícios eclesiásticos sem terem na prática de residir neles e os benefícios concedidos à universidade eram a garantia da autonomia fundadora o que lhe conferia validade. As *Licentiae docendi* atribuídas pela universidade eram licenças *ubique docendi*, autorizando o detentor a ensinar em qualquer parte da cristandade. Os títulos de doutor e mestre, o possuí-los, eram garantiam da competência intelectual e eram equivalentes em qualquer lugar e tempo, e davam acesso a cargos e honras reservados aos detentores destes graus.

autonomia administrativa, concepção e cumprimento dos curricula, os objectivos de investigação, atribuição de graus reconhecidos publicamente.

Esta instituição preservou os seus padrões fundamentais a nível do seu papel social e suas funções básicas ao longo do tempo⁴.

A universidade concedia os graus de bacharel, licenciatura, mestre e doutor - formas adoptadas até à actualidade.

As quatro faculdades medievais de artes chamaram-se de forma diferenciada: Filosofia, Artes, Artes e Ciências e Humanidades - Direito, Medicina e Teologia - sobreviveram e têm sido suplementadas por outras disciplinas de Ciências Sociais e Estudos Tecnológicos. Ainda hoje se mantêm no âmago da universidade⁵.

A universidade é instituição europeia porque no seu papel social desempenha funções em benefício de todas as sociedades europeias. Desenvolve o saber científico e académico, forja métodos de cultivar e conservar o saber que se integra na tradição intelectual da Europa.

Esta instituição era forma de elites cujo *ethos* assenta nos valores comuns europeus e transcende a fronteira nacional.

As diferenças dos estados europeus marcarão profundamente a desigualdade das universidades da Europa efectivamente a partir da Idade Média e durante a reforma a diferenciação acentuou-se e só a partir do séc. XIX transformam-se em universidades europeias de facto - e muitas vezes igualmente de Jure – e em peças de sistema governamental.

As universidades do séc.: XVI foram influenciadas por factores político-territoriais e religiosos, isto é, um ambiente diferente do medieval que a despeito de regiões diferenciadas foram fortemente influenciadas pela pretensão papal a uma legitimidade universal que deu origem a um modelo de estrutura correspondente. Semelhantemente a universidade do séc.: XIX desenvolveu duas linhas contraditórias, a orientação napoleónica, - um sistema educativo organizado, central e governalmente aperfeiçoado, visando à imediata utilidade social. O outro é o modelo de Humboldt - o da investigação sem objectivos práticos

⁴ Os poderes da Europa Medieval - *regnum, sacerdotium studium* - sofrendo (*regnum*) poder político profundas alterações. O *sacerdotium*, dentro da Igreja Católica Romana, conservou as suas estruturas e ramificou-se por todo o planeta, perdeu o monopólio que lhe proporcionava a salvação das almas. Outras instituições de organização económica, monetária, artes, arquitectura, música, etc., mas a universidade espalhou e expandiu pelo mundo todo na sua forma tradicional.

⁵ *Universistas* na Idade Média, designação relativa a corporações de diversa índole, aplicada à corporação dos professores, e estudantes e no decurso do tempo torna-se uma conotação específica. *Universistas literarum* a partir do séc.: XVIII e aceite como instituição cultural que cultiva e transmite todo o *corpus* das disciplinas intelectuais metodicamente estudadas.

e destinada a servir a educação intelectual da raça humana. Estas ideias acompanham o séc.: XX até à diferenciação das universidades em final de 1945.

Os valores e as normas fundamentais que obrigam os seus membros são homogêneos, os valores da validade universal dos critérios, dos métodos e do resultado de investigação científica e académica não são sempre aceites em consequência das limitações a que estão sujeitos e da diversidade dos poderes cognitivos de cada ser humano⁶.

Um último valor da universidade é a sua liberdade académica. Como comunidade corporativa está em conflito em duas frentes: internamente entre a liberdade do indivíduo e a solidariedade colegial dos membros da universidade; e, externamente, entre os requisitos da autonomia por parte da universidade e o controlo por parte daqueles que lhe concedem os recursos financeiros necessários.

A universidade vive sempre numa tensão latente, decorrente dos conflitos conducentes às soluções diversas que se concretizam com maior ou menor sucesso e tem-se mantido num estado de equilíbrio aberto explicativo da sua dinâmica.

Sempre que um valor da Universidade se torna preponderante o equilíbrio perde-se e as tensões enfraquecem o seu poder criativo e conduzem à sonolência ou agitação excessiva, superficial e estéril⁷.

A razão de ser da universidade é a de *preparação para a vida*, em que a *formação intelectual tem primazia sobre a formação profissional* e em que *o ensino do saber universal - vai ao encontro da natural aspiração do homem ao saber - tem primazia sobre a investigação científica*,⁸ ela não estará à altura de cumprir a sua missão de transmissora dos saberes se não estiver, ela própria, nas primeiras linhas do saber - e é bem conhecido o alto nível que a investigação sempre atingiu nas universidades britânicas; mas a verdadeira missão da universidade não reside tanto na investigação científica, como na difusão e expansão do saber. Se a universidade tivesse por fim o descobrimento científico e filosófico - dizia Newman - não se vê porque deveria ela ter estudantes.

⁶ A igualdade de oportunidade de admissão e de continuação dos estudos universitários entra em conflito com a desigualdade existente na distribuição de recursos sociais e económicos e com as alternativas de utilização desses recursos. A prioridade dada ao lazer e à contemplação tão necessários à investigação científica e académica, torna-se o ideal do *bios theoretikos* existente entre os gregos, contrapondo-se ao *bios praktikos* à utilidade social pela aplicação do saber científico e para a preparação das profissões oferecidas pela universidade. O *amor sciendi* valoriza a busca da verdade através de métodos científicos e académicos rigorosos, indiferente ao valor económico dos resultados da investigação e do ensino e entra em contradição com a *ambitio dignitatis* e a *individia pecuniae*, a utilização social e económica dos frutos do estudo académico.

⁷ A universidade como qualquer instituição social precisa ser testada, ser sujeita a uma análise fundamental das suas estruturas e funções desenvolvidas no tempo da história com o fito de actualização sem abdicar dos seus valores essenciais.

⁸ John Henry Newman, in Drèze e Debelle, *Conferências em Dublin*, p. 34

Na sua missão essencialmente educativa deve a universidade ensinar *a ver globalmente a verdade, em todas as suas ramificações, a ver as relações duma ciência com outra, as suas conexões mútuas e os seus valores respectivos, e daí, a enorme importância do convívio permanente entre si, no seio da universidade, dos estudantes que cultivam os diversos ramos do saber e dos professores que ensinam*⁹.

Ainda o pensamento de Newman nestas palavras: *se bem que eles (os estudantes) não possam estudar todas as matérias que lhes são oferecidas, lucram em viver lado a lado e sob a alçada dos mestres que representam o círculo completo (dos conhecimentos). Eis como concebo o benefício duma sede do saber universal, considerada como lugar de ensino.*

Agrupemos homens eruditos, cheios de zelo pela sua própria ciência e émulo uns dos outros, através de trocas de impressões familiares e no interesse da quietude de espírito, eles são levados a acertar em conjunto o contencioso e as relações das suas respectivas matérias de estudo. Eles criam assim, uma atmosfera pura e clara de pensamento, que o estudante respira igualmente, apesar de dedicado ele próprio apenas a certas disciplinas, entre a multidão delas. Ele beneficia, então, duma tradição intelectual, independente de professores particulares, que o guia na escolha das suas matérias e na sua correcta interpretação. Apercebe-se duma maneira única dos grandes contornos do saber, dos princípios sobre que ele repousa da escala das suas parcelas, das suas luzes e das suas sombras, das suas grandes e pequenas facetas. A sua educação merece então o nome de liberal.

*Um hábito de espírito se forma, que persiste para a vida inteira e cujos atributos são a liberdade, a equidade, a ponderação, a moderação e a sabedoria, ou então, para retomar o termo já lançado numa conferência anterior, o espírito filosófico. Eis como eu definiria o fruto principal duma educação universitária, por oposição a todos os outros lugares ou modos de ensino. Eis o objectivo principal da universidade na educação dos estudantes.*¹⁰

1.3. Os modelos universitários

São dois os modelos de organização universitária: O Continental designado como faculdades e o Inglês que depois se expandiu pela América. Organiza-se em departamentos, mesmo em Harvard e outras e chamam-se escolas. As faculdades correspondem a um

⁹ *Ibidem*, p. 35

¹⁰ *Ibidem*, p. 37

conjunto definido de cursos e têm geralmente uma lógica de tipo profissional e saúde, economia, medicina, direito. São de tipo profissional.

No modelo departamental, as unidades da universidade – os departamentos correspondem a áreas consolidadas do saber e são mais numerosos do que a universidade das faculdades. Uma faculdade corresponde a vários departamentos e os cursos são interdepartamentais. Os professores são investigadores do departamento, mas são professores de uma ou outra disciplina. A docência é relativa à sua competência específica e não ficam afectados por uma só disciplina. O professor ensina a sua ciência aos diversos estudantes de biologia, de química, de veterinária. Entretanto não se pode comparar uma estrutura continental à anglo-saxónica. Na tradição continental o modelo é definido a priori, é uniforme. Na tradição inglesa o modelo é a posteriori.

Na Inglaterra cultiva-se a variedade e no continental uma tendência unificadora. Entretanto em Cambridge, Oxford e na Universidade de Londres a estrutura base não é o departamento mas sim o colégio, instituição antiga do Século XIII. A universidade é uma federação de colégios e só depois, uma organização de departamentos. Os colégios não se organizam por disciplinas científicas ou por vocações profissionais. Têm membros docentes e discentes de todas as áreas, são uma universidade em miniatura e o seu conjunto é uma universidade. Cada docente universitário é membro de um colégio. Os membros podem nem ser professores mas antigos alunos que se notabilizaram na vida pública. Os estudantes primeiro matriculam-se num colégio independente nos estudos que querem realizar e nos respectivos departamentos. Os colégios tem estudantes de todos os cursos, e membros de todas as especialidades científicas. Os alunos são internos e passam a sua formação especialmente cultural e extracurricular com biblioteca e Internet. O colégio facilita os seus tutores, os guias e conselheiros personalizados da educação que são uma instituição típica e altamente valiosa nessas universidades e a ajuda de estudantes maiores graduados: *Junior deans*.

O colégio também tem actividades desportivas. Actualmente Portugal adoptou o modelo departamental, especialmente as novas universidades, que são: Universidade de Aveiro, Trás-os-Montes e Alto Douro, Açores, Madeira. Também a Universidade de Évora, se bem que os departamentos sejam em áreas mais amplas. Os departamentos têm uma lógica científica. Definem-se por áreas científicas, têm uma população homogénea de professores que partilham os mesmos interesses científicos. A sua menor dimensão em relação às faculdades dá-lhes uma maior coesão institucional e favorece a difusão de políticas integradas de investigação e ensino, de desenvolvimento e recrutamento

de quadros. São lugares de investigações e de ensino. Não se contratam professores em função duma disciplina de ensino, mas pelo contributo científico que vai dar ao departamento. Esse contributo é traduzido num conteúdo de ensino. As disciplinas não existem por si próprias mas consequência da investigação que é feita e, consequentemente, da disponibilidade de especialidades. Só depois é que são utilizadas para constituir currículos, podendo servir para vários cursos.

Nas universidades portuguesas departamentadas o estatuto da carreira implica que as contratações são sempre referidas à actividade docente. Esta é a vantagem fundamental de coerência entre investigação e ensino. O modelo departamental tem ainda vantagens de economia e vantagens no que se refere à flexibilidade organizativa, a modularidade do ensino e ao favorecimento de um espírito interno de colaboração e contratação, sobretudo no que se refere a disciplinas propedêuticas ou de base, grande duplicação se comparados os diversos cursos. O modelo em faculdades também poderia facultar estas economias se as faculdades dispensassem alguns dos seus grupos, recorrendo à colaboração de outras. Outra vantagem é a da flexibilidade organizativa, porque as faculdades são estruturas pesadas ao passo que os departamentos são mais leves e de fácil reorganização. Num departamento coerente a cada docente-investigador pode corresponder um módulo de ensino que traduza a sua competência científica. As disciplinas, isto é, unidades de ensino prolongadas no tempo abrangendo aspectos diferentes especializados do mesmo tópico científico, podem organizar-se como conjuntos de módulos individualizados cada um a cargo dum investigador especializado. Estes módulos individuais podem oferecer disciplinas mais diversificadas, cada uma especialmente adaptada aos requisitos de cada licenciatura. O mesmo critério pode aplicar-se ao currículo de mestrado e de cursos de especialização ou actualização.

Uma organização departamental coerente das faculdades permite características modernizadoras de ligação entre ensino e investigação. Apesar da departamentação ser mais proveitosa, mas as condições técnicas não permitem fazer facilmente a reconversão das universidades tradicionais. Nas universidades anglo-saxónicas há um *campus*, sua característica essencial que lhe permite uma organização de fácil actividade¹¹.

¹¹ João Vasconcelos Costa, *A Universidade no seu Labirinto*, pp. 153-160

2. GÉNESE

2.1. Das escolas às universidades

A Europa cristianizada através dos seus padres foi herdeira da cultura erudita proveniente de gregos e romanos (Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia, Geometria) base do saber universitário e da ciência sacra (Teologia). Ligado a este espólio cultural está o Direito, a Medicina¹².

A proliferação destas escolas inquietou a Igreja detentora do monopólio escolar desde a alta Idade Média, organiza o sistema de *licentia docendi*, requisito para uma *autorização de ensino*, outorgada pela autoridade episcopal cujo êxito se deve à maioria dos professores serem clérigos. Apesar de tudo, as escolas de Direito e Medicina, mais laicas, surgiram nos países mediterrâneos, eram particulares, autónomas, da responsabilidade do mestre que formava contratos com os ouvintes¹³. Estas novas escolas contribuí para a renovação escolar: o desenvolvimento do ocidente, a renovação económica, o crescimento urbano, o acelerado das trocas, mas, sobretudo, a necessidade de letrados competentes nas disciplinas eruditas e técnicas da escrita, com o fito da gestão de negócios privados ou públicos. Esta necessidade é da Igreja, mas também dos poderes laicos e das classes dirigentes dos países mediterrâneos. Esta renovação tem a sua expressão espectacular nos *magistri*. Estes eram detentores do máximo saber no campo da cultura erudita e o latim o seu veículo. Alguns dos textos utilizados nas universidades eram provenientes de *autoridades* veneráveis, herdadas da antiguidade e todo o progresso vinha da exegese feita aos mesmos textos.

Resgataram-se manuscritos antigos e esquecidos *O Corpus Juris Civilis* (séc.: XII), do imperador Justiniano, que quando foi *redescoberto*, tornou-se fonte do ensino Jurídico.

¹² As escolas monásticas e catedrais, mesmo de dimensão modestas multiplicaram-se e os prelados mais eruditos dotaram suas catedrais de escolas activas para formar os seus clérigos. À frente destas instituições eram colocados os *escoliaistas* competentes e activos.

A primeira metade do séc.: XII na França do Norte fomentou estas escolas nas suas catedrais (Angers, Orleans, Paris...) e a estas se juntaram algumas abadias. Depois surgiram escolas particulares. Aqui os mestres exerciam por conta própria, ensinavam por reputação mediante matrícula paga. Em França as Artes liberais eram assim ensinadas, destacando-se neste ensino Abelardo (1079 - 1142).

¹³ As primeiras escolas de Direito surgiram no séc.: XI no Norte da Itália e ao Sul em Salerno vigoraram as de Medicina. No séc.: XII os mestres formados nestas escolas ultrapassaram os Alpes vieram até à Provença, Languedoc, Catalunha, Norte de França e Inglaterra.

No campo das Artes Liberais e Medicina surgiram traduções de textos filosóficos e científicos gregos (Aristóteles) e seus comentários antigos, gregos ou árabes que deram grande incremento ao ensino.

Porque se tornaram as escolas do séc.: XII, universidades?

Primeiramente trata-se duma reclassificação. Neste contexto muitas escolas do séc.: XII entraram em declínio, destaque para as escolas catedrais do Norte: Chartres, Laon, Reims, Liège, etc. No Sul da França e da Itália os ensinamentos do Direito fracassaram, embora, atingissem prosperidade salientando-se a interrogação sobre o seu fracasso.

No princípio do séc.: XII, Bolonha, Florença e a sua importância no Direito fez com que Frederico Barba Ruiva lhe concedesse protecção especial (constituição Habita). No entanto tratava-se de pequenas escolas privadas (sociedades) em torno do mestre. A mudança vem em 1190 com o reagrupar os estudantes pela sua origem – *nações* (ingleses, provençais, lombardos, toscanos, etc.).

Neste contexto os mestres aceitavam prestar juramento de obediência à Comuna, os estudantes organizados protegem-se das cobranças da população local, regravam os conflitos internos, assinavam contratos com os professores, determinavam os mesmos ensinamentos que precisassem.

As *nações studentis* grupos de estudantes de uma determinada região gradualmente reagrupavam-se em *universidades*. As duas que surgiram de italianos ou citramontanos e a dos estrangeiros ou ultramontanos, cada uma era dirigida por um reitor eleito anualmente.

A oposição da Comuna à constituição de universidades séc. XIII obrigou o papa a ceder, razão pela qual se introduz em Bolonha o sistema de *licentia docendi* outorgada pelo arcediogo¹⁴.

As universidades nascem de dois sistemas pedagógicos e institucionais distintos.

¹⁴ Por meados do séc.: XIII os direitos Civil e Canónico estavam em pleno e os seus estatutos remontam a 1252. Só em 1270 a Comuna reconhece os privilégios dos estudantes (taxação dos alugueis, isenções fiscais).

Nesta altura funda-se em Bolonha outra universidade para Artes e Medicina.

Em Paris os mestres independentes de Artes Liberais associaram-se e entre 1210 – 1220 aos mestres de Direito Canónico e Teologia sem a oposição do rei de França e o bispo de Paris e seu Chanceler concediam a *licentia docendi*.

Dos conflitos surgidos em 1215 um legado pontifical outorgou à jovem universidade parisiense – *universitas magistrorum et scholarium Parisiensium*.

Os primeiros estatutos:

Garantia-se a sua autonomia, os poderes do Chanceler eram diminuídos e obrigado a conceder gratuitamente a licença aos candidatos apresentados pelos mestres.

A bula *Parens scientiarum* (1231) confirma os privilégios e liberdades.

A antiga universidade de Oxford pela associação de mestres cerca de 1200 tornou-se um centro de grande nomeada. Em 1214 é-lhe outorgado os privilégios pontificais, confirmados e definidos pelo rei com autonomia sob um controlo do bispo Lincoln e representado por um Chanceler escolhido entre os doutores.

Montpellier, escola de Medicina desde 1130 é universidade em 1220 e os seus estatutos outorgados pelo legado pontifical, mas com a *licentia docendi*, embora até aí fosse laica.

No Norte Europeu, Paris e Oxford, as universidades compõem-se de associações mistas ou federações de escolas.

As universidades mediterrâneas eram formadas por associações de estudantes e os mestres eram mais ou menos excluídos. As disciplinas dominantes eram as – Artes Liberais e Teologia sob o controle eclesiástico e os seus alunos eram muito jovens. A disciplina maior era o Direito e a menor a Medicina, os alunos de idade superior e nível social elevado e o poder eclesiástico era exterior à instituição.

2.2. A Comunidade Universitária

A dependência em relação ao movimento associativo era muito forte no início do séc.: XIII. Mestres e estudantes reuniram-se para constituir uma *universidade* juramentada¹⁵.

Como se justifica esta actuação?

Quer-se atribuir esta situação ao progresso urbano ocasionante da vida associativa; as novas necessidades citadinas, a empregabilidade dada pelos príncipes da Igreja aos graduados. Outras põem o acento em factores intelectuais, como a de Paris pelas traduções de obras de Aristóteles e seus comentadores (Avicenas e Averróis).

Com estes, veio a filosofia e a ciência greco-árabe que chegava às escolas europeias, com uma ilustração renovada, sendo para alguns expertos fascínio, para outros apreensão.

Estas comunidades universitárias beneficiava a liberdade de ensino, baseado nas novas autoridades do saber começando a dar-se conta das agudas necessidades *profissionais* do ensino, com críticas às suas carências e disfunções nas escolas¹⁶.

Pouco a pouco as autoridades externas aproveitavam a situação caótica do poder eclesiástico adverso da autonomia da universidade, mas autoridades políticas superiores para intervirem na comunidade universitária medieval.

Os papas, teólogos e canonistas da 1ª metade do séc.: XIII apostavam na modernidade institucional e intelectual e garantiram a autonomia universitária.

¹⁵ Organizavam-se para estabelecerem os seus estatutos, garantir o auxílio mútuo, assegurar a protecção frente às ameaças das autoridades e da população local, regulamentar o exercício autónomo da actividade, nomearem os seus representantes, o seu objecto era o estudo e o ensino.

¹⁶ Ultrapassadas as autoridades eclesiásticas, os estudantes eram uma ameaça à ordem pública e os mestres em número crescente entravam em concorrência, ensinando cada um a seu modo, ministrando de forma perigosa (Filosofia, Teologia, Direito Civil e Canónico).

Para obstar a anarquia os mestres estabelecidos associam-se e definem um regime de estudos com base na hierarquia das disciplinas pela leitura sistemática de autoridades obrigatórias, proibindo livros perigosos, organizando exames e diplomas.

O papa concedia às universidades uma espécie de magistério extensivo a toda a cristandade, servindo os objectivos definidos por ele mesmo e desenhava-se o limite da autonomia.

2.3. Primeiros conflitos

Algumas universidades prestigiadas na Idade Média chegaram até à actualidade.

Na 2ª parte do séc.: XIII Paris enche-se de faculdades:

- a faculdade preparatória das Artes, as faculdades superiores de Medicina, de Direito Canónico (o Direito Civil por profano foi proibido em 1219) e a Teologia.

À frente da faculdade estava o decano¹⁷.

Já nos anos 1257 surgem os colégios como o da Sorbonne, para estudantes pobres. Se bem que a autonomia, bem ou mal, fosse respeitada quer pelos eclesiásticos, quer pelos leigos os choques e crises surgiram.

O papado beneficiava colectiva e singularmente os seus membros sem obrigação de residência fixa e intrometia-se nos assuntos da universidade com frequência.

Em 1217 o Papa impôs à universidade de Paris a admissão das novas ordens mendicantes a quem confiou a luta anti-herética e a pregação no ambiente urbano.

Os mendicantes bem acolhidos organizaram-se com professores e escolas e incomodavam os colegas seculares¹⁸.

2.4. O problema central da universidade

Apesar das muitas críticas feitas à universidade esta sofre poucas alterações. (...) as universidades não têm pensamento estratégico e estão desprovidas de meios para o elaborarem. Penso que o seu problema crucial é a falta de um mecanismo central gerador de políticas e estratégias com consequente liderança, ainda que obrigatoriamente em compromisso com a descentralização e participações na decisão que é uma característica obrigatória da vida universitária¹⁹.

¹⁷ A faculdade de Artes, a mais numerosa, reagrupava mestres e estudantes em *nações* (França, Normandia, Picardia, Inglaterra), para dirigi-las surge a figura do reitor eleito (3 meses) com funções limitadas pela assembleia das nações em 1245.

¹⁸ Dos mendicantes sobressai S. Tomás de Aquino que despertava a inveja, os frades não se preocupavam com a autonomia universitária, mas obedeciam aos seus superiores e ao papa.

¹⁹ *Ibidem*, p.p. 131

Esta situação deriva *de órgãos colectivos de dimensão inadequada, com numerosa representação dos corpos universitários e sem base obrigatória de competência; da colegialidade de órgãos que pela sua natureza deviam ser impessoais, das limitações impostas aos órgãos unipessoais, quando existem, pelos sistemas de eleição e controlo; e da complexidade e falta de funcionalidade dos mecanismos de participações na tomada de decisão*²⁰.

Contra uma gestão democrática funciona o presidencialismo dos reitores. Pela Europa debate-se este problema e que vêm destacados nas publicações da CRE, da OCDE e conferências de reitores. Em Portugal o assunto não é relevante. O Conselho de Reitores deveria promover debate público sobre a política universitária. A universidade como mentora da nação deve promover uma reflexão e avaliação onde toda a nação participasse sobre a vida universitária.

²⁰ *Ibidem*, p.p. 132

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. A evolução nos séculos XIV e XV

As novas fundações não pararam de surgir e expandiram-se pelos países, são geridas por autoridades políticas, pelo príncipe ou pela cidade, confirmado, pelo Papa²¹.

Este desenvolvimento favoreceu a França com mais oito fundações provincianas (Aix - en - Provence, Portiers, Caen, Bourges, etc.) que se juntaram aos antigos centros. Em 1450 Espanha com cinco fundações e a Alemanha uma dúzia entre 1378 e 1500. (Erfurt, Colónia, Heidelberg, Leipzig, Tribourque, Bâle, Tübingen, etc..) tornou-se o país mais denso.

A Escócia adoptou a universidade como modernização (Saint - Andrews 1411, Glasgow 1451, Aberdeen 1495).

A Escandinávia fundou as Universidades de Copenhague 1475, Uppsala 1477. A Polónia refundou Cracóvia em 1397.

Os colégios em Paris, Oxford, Cambridge, encarregavam-se de alguns ensinamentos em detrimento das universidades. A sua fundação deve-se a ricos benfeitores, homens de Igreja ou grandes oficiais reais.

3.2. O poder dos estados

As instituições eclesiásticas foram controladas pelo poder das cidades e estados que desejavam a formação de letrados, e juristas para as suas administrações com uma ideologia nacional e monárquica, base do estado moderno.

²¹ As universidades *fundadas* aparecem entre 1220 - 1230. Qualifica-se como universidade o *studium* instituído em Nápoles em 1224 pelo Imperador Frederico II com grande limitação da sua autonomia.

As escolas de Toulouse (1229) depois da cruzada albigense e só foram verdadeiras universidades com os privilégios pontifícios de 1233 e 1245 e a universidade só tomava verdadeiro impulso depois de 1270.

A terra onde as universidades *fundadas* surgiram foi na Península Ibérica no séc.: XIII.

Os autores destas fundações foram os soberanos dos reinos de Leão, Castela, Portugal, Aragão. Salamanca (1218), Valladolid (séc.: XIII), Lisboa 1290, Lérida 1300 só que as confirmações papais chegaram tarde.

Em 1300, 12 ou 13 universidades estavam activas na Europa. Até 1378 as fundações são em Itália e a tentativa de transformar simples escolas urbanas de Gramática ou de Direito em Universidades fracassaram, e outras vegetaram como: Cahors (1332), Florença (1349), Sienna (1357) etc.

Neste período as primeiras universidades chegaram à Alemanha e à Europa Central como a de Praga 1347. As universidades de Cracóvia (1364), Viena (1365), Pécs (1367) encontravam dificuldades por falta de condições.

O grande Cisma (1378 - 1414) foi uma crise que acelerou a emergência dos Estados e das igrejas nacionais. Em 1378 eram activas cerca de 30 universidades e em 1500 cerca de 62 com 5 ou 6 discutíveis.

Este controlo pecou pela opressão exercida sobre as universidades, pois restringiu o exercício da liberdade e privilégios, intervém na nomeação de professores e recrutamento de estudantes²².

As novas universidades, ligadas a um principado territorial, não atendiam nem a um brilho universal, nem a uma impossível independência que davam a troco de favores do príncipe, ministravam o ensino ortodoxo, formavam as elites locais, colaboravam na ordem política e social²³.

3.3. A sua Mobilidade geográfica e social

Muito antes da peregrinatio académica viajava-se na Europa medieval.

Era uma das características medievais mais salientes.

Viajar equivale a conhecer.

Viajava-se a pé a cavalo, carroça ou barco.

A ideia que se faz actualmente desses viajantes medievais é de exércitos ubíquos, de mercadores que deambulavam entre cidades e peregrinos.

Os peregrinos eram milhares de fieis em demanda dos grandes centros ou lugares santos: Jerusalém, Roma, Santiago de Compostela.

Ao longo das rotas implantavam-se albergues, hospedaria, pensões, estalagens, hospitais.

Até ao final do séc. XVIII os peregrinos na Europa eram estudantes e professores universitários.

A peregrinatio, não se destinava a lugares santos mas a uma cidade universitária em que esperavam adquirir cultura, amigos e lazer.

A par de estudantes disciplinados, boémios, cábulos, violentos, porém entre estes destacavam-se os verdadeiros estudantes que procuravam o saber e a cultura alternativa que enriqueciam a inteligência medieval.

²² A aderência a esta integração trouxe compensações financeiras a professores e promessa de brilhantes carreiras. As universidades antigas resistiram à queda da sua antiga autonomia, contudo as dificuldades económicas, a inépcia dos próprios universitários a atracção pela actividade política e o serviço do Estado venceram a resistência.

²³ A aparência das novas universidades em relação às universidades antigas retomavam os estatutos parisienses as do Norte e o bolonhês as da Europa do Sul, de modo que os três séculos após as primeiras universidades estas últimas eram diferentes.

Estes eram críticos da multidão de pervertidos eclesiásticos, grosseiros bobos, impostores que povoaram a sociedade.

A peregrinatio académica, destinava-se sempre a estudar e procurar um conhecimento mais amplo.

O número reduzido de universidades nos séc. XII e XIII obrigava a procurar e peregrinar duma para outra e também porque certas terras não tinham centros, deste nível.

Corria de boca em boca a fama dos mestres e os estudantes demandavam centros de melhor reputação.

O mesmo espírito prevalece na União Europeia ao facultar a mobilidade estudantil no espaço comunitário garantindo o acesso à igualdade de oportunidades.

O espírito que anima esta *peregrinatio* é a inovação quer intelectual quer técnica e o reconhecimento dos títulos obtidos nas escolas europeias superiores.

3.4. As populações estudantis

Os estudantes em cidades estrangeiras agrupavam-se para vencerem as dificuldades inerentes à sua estada alugavam casas em conjunto, reuniam-se numa igreja para celebrarem as suas festas nacionais em conjunto e organizavam serviços postais entre a cidade universitária e a sua terra natal para estarem em contacto com as suas famílias.

A nação a que pertencia cada estudante dependia da sua língua materna e do local de nascimento.

A nação era sempre fonte de conflitos pela sua heterogeneidade e as fricções nacionalistas instabilizavam as universais universidades.

Este nacionalismo teve repercussões políticas.

No final da Idade Média as lealdades políticas eram frequentemente mais fortes que as linguísticas ou as étnicas.

As notícias escasseiam em relação ao período anterior ao séc.: XIV: há requerimentos individuais endereçados pela universidade ao papado, registos de matrículas de modo especial em Alemanha.

As universidades alemãs e Louvaina (1425) tornaram-se florescentes e entre 1385 e 1500 multiplicaram-se, chegando a serem frequentadas por 250 mil alunos. Em França *as súplicas* dirigidas ao Papa pelas universidades em 1378 e 1403 continham 4788 e 4478 nomes.

A massa estudantil da Idade Média era móvel sem nenhuma restrição de circulação.

No entanto nas grandes universidades (Paris, Bolonha) os estudantes de origem estranha eram minorias devido à criação de universidades.

A maior corrente imigratória era para Itália e Paris. Os britânicos iam para Oxford e Cambridge, os franceses e ibéricos frequentavam as suas universidades²⁴.

3.5. Religião e liberdade académica

As universidades nasceram em solo religioso e a religião facilitou uma oportunidade institucional a um grupo de homens que se distanciou do vulgo. Os monges estão na raiz da universidade e Rashdall observa: Na época que precedeu a ascensão das universidades, os monges foram os grandes educadores da Europa²⁵.

A preocupação educacional dos primitivos ficou aquém das suas devoções, mas no séc.: XIII franciscanos e dominicanos preocuparam-se prontamente com a educação.

A hostilidade de críticos modernos inimigos do cristianismo preferem a Grécia como centro da racionalidade, mas se se reparar bem quer a filosofia quer a ciência foram apenas produto de especulações religiosas e a sua independência foi temporária, e ocasional. A ascendência religiosa e o lado misterioso do conhecimento das universidades ficaram ocultos, visto que as autoridades frequentemente perseguiram os intelectuais e houve no decurso da história martírios célebres, - Abelardo, Roger Bacon, Bruno, Galileu entre outros. Parece que há na natureza das coisas um conflito fundamental entre religião e a busca da verdade, e, regra geral, corre voz que a religião é inimiga da ciência sem obliterar a filosofia e a literatura. Se estas situações são verdadeiras, é evidente o conflito entre religião e universidade, atitude paradoxal. Por outro lado, a religião inspira a busca da verdade, mas constrange-a, e a liberdade académica reivindica-a contra a religião, embora a investigue. O que se sabe é que a religião é a opção de crer em Deus e costuma-se dizer que os crentes são religiosos e os não crentes não o são. Este erro dá-nos a impressão de ser a essência da questão, pois a proposição monista Deus existe, ou a crença politeísta em muitos deuses não é religiosa em si mesma, mas uma conclusão possível a que chegaram muitas religiões. A palavra *religião* era algo que

²⁴ Da origem social dos estudantes pouco se sabe e os custos, a duração dos cursos vedava o acesso a grande parte da população. Concerteza que o maior número de estudantes pertenceriam às *classes médias* filhos de notários, comerciantes, artesãos, abastados, etc.) e os diplomas visavam a ascensão social, forma de obtenção de rendimentos ou como médicos ou cargos superiores da administração e da justiça e um degrau para a nobreza. Para alguns era a carreira docente.

²⁵ Rashdall Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, p. 344.

se vinculava por contrato, e em Roma tinha o carácter associativo à comunidade providencial do *Populus Romanus*²⁶.

A religião romana era a crença na sabedoria e santidade dos ancestrais e tinha Rómulo, como o principal antepassado romano. O culto dos antepassados foi importante na política de Roma, o senado fundamentava a sua autoridade da associação no tratado de Roma.

Cada religião tem peculiaridades específicas. No caso da Romana: ou se nascia romano ou não se era nada. Com a República a situação alterou-se. A escolha não interfere com a religião como faz o cristianismo²⁷.

A religião pode ser vista como as práticas pelas quais um grupo de pessoas afirma uma coerência de vida. O conceito de religião anda em torno dum todo cujas partes são os indivíduos e as actividades exercidas em uma comunidade donde os filósofos idealistas interpretarem cada coisa em função do todo, apelando fortemente à emoção religiosa. O pensamento religioso busca um centro, uma unidade onde todas as coisas estão ligadas e cada um reconhece a si próprio não como centro, mas como membro ou parte dum todo.

A emoção fundamental da religião é uma forma de piedade isto é o reconhecimento de que o mundo ou partes dele (templos, animais sagrados e outros seres não são algo para ser usado indiscriminadamente pelo desejo). Ser religioso é estar sempre ligado à reflexão entre a harmonia dum sistema maior e as perturbações mentais (luxúria, ambição desejos imponderantes) que o cristianismo chama pecado. A desconexão é a essência do pecado, uma réplica a uma parte, abandonando o todo, na tentativa de manter uma forma adequada do acautelamento (consciência). Instituem-se rituais e orações que focalizam a mente naquilo que é exigido e fora disto vivemos na vaidade segundo o Eclesiastes.

Neste sentido a religião está intimamente ligada à moralidade e com significado popular de filosofia que para todos os propósitos práticos torna-se indistinguível delas (a religião pertence aos propósitos práticos).

²⁶ Os romanos acreditavam num panteão de deuses e encaravam como seu dever o construir casas adequadas a estes, levando o crente a ser obsequioso.

Os deuses exigiam que certos rituais fossem cumpridos, e, por isso, se desenvolve a classe sacerdotal para realizar estas cerimónias. A linguagem dos deuses era especial a qual tinha sido profissionalmente interpretada, falavam por sinais através de augúrios, voo de pássaros a cruzarem o céu ou exame das vísceras de animais mortos.

²⁷ Os romanos tiveram pouco interesse pela teologia e a crença era superficial e foram tolerantes com as religiões doutros povos e reconheceram outros deuses. A religião é característica no que é baseado sobre a comunidade existente entre a maioria, não abre lacuna entre o político e o espiritual. Esta lacuna fez do cristianismo diferente das outras religiões.

Do ponto de vista religioso, a verdade histórica é tão irrelevante quanto a distinção entre o político e o espiritual²⁸.

As religiões afirmam coisas indefinidas *empiricamente vazias*, a sua personificação é Deus, deuses, embora sejam aceites no essencial.

As religiões estipulam ordens e proibições, mas sem conteúdo empírico. Prescrevem o ritual e proclamam o objecto de valor, são as crenças. A maioria das religiões desenvolveu-se muito antes de alguém se preocupar com o seu carácter empírico e o seu conteúdo cognitivo levou-as a defender afirmações em áreas de curiosidade onde a verdade não fora ou não poderia ser então conhecida. A imaginação exige uma resposta antes da razão, ser conhecida.

As sofisticadas religiões ganharam uma cosmologia que apoiada no senso comum, afirmava que a terra era o centro do universo e tudo rodava em seu redor. Esta doutrina sensata via-se à primeira vista.

A religião é uma compreensão imaginativa das nossas vidas apesar de não se poder confundir religião e crença²⁹.

É próprio da religião indagar como se deve viver e a resposta é sempre espiritualista, baseada na introspecção mística. A religião pode induzir os seus adeptos no sentido do desinteresse pela verdade³⁰.

O conhecimento religioso pode não ser capaz de dar um relato lúcido, ao passo que no académico tudo tem de ser racionalmente explicado. A compreensão no académico é constrangente e no religioso é necessária. Na religião o mestre tem superioridade absoluta e no académico é uma forma absurda. O religioso pode ser sábio em si mesmo, o académico depende duma organização. Dentro das universidades as discussões são espaços abertos, mas em religião são definitivas e as *verdades redentoras* vivem em harmonia umas com as outras³¹.

²⁸ A religião para certos povos como os romanos não é identificável com o espiritual, mas algo que vincula o espiritual e o político. E a verdade não é particularmente importante porque a religião não liga com a verdade, mas com *verdades redentoras*, o cristianismo era um guia enganador nestas questões.

²⁹ A religião leva-nos a pôr questões filosóficas relativas à busca da verdade, mas nenhuma religião é parecida à tradição académica por se encaminhar sobre a sabedoria e não sobre a verdade.

³⁰ A pesquisa académica desestabiliza o que a religião acerta como certo. Se o ápice da religião é o homem sábio, deixar os seus semelhantes espantados, seria intolerável dentro do académico.

³¹ A peculiaridade da religião cristã de ser intelectual é por Ter caído na mão de judeus e sobretudo de gregos argumentadores por natureza, e, esta intelectualidade vem do facto de ser um grupo auto seleccionado dentro do Império Romano. Era uma colectividade artificial, constituída por um acto de fé, desenvolveu um conjunto de *mímicas intelectuais* que a diferenciava do pagão sincretista. O seu carácter *peregrini* fez do cristão um cidadão doutro mundo, mas decidido à construção duma Igreja terrena.

3.6. As Faculdades

Uma característica de suporte do *studium* e critério para o reconhecimento das instituições universitárias e equivalentes institucionalmente era atribuir graus académicos e especialmente doutoramento com base na decisão de uma comissão universitária (*collegium*).

A *Magna Carta da Universidade*, emitida em 1203 pelo Chanceler de Paris, incorporou-se na bula *Parens Scientiarum* de Gregório IX onde se impõe a obrigatoriedade ao Chanceler de obter o voto dos professores em decisões ligadas a nomeações para as cadeiras de Teologia e Direito Canónico. O colégio realizava um exame aos candidatos para professores universitários. Respeitou-se a relação base professor-aluno como era costume, pois uma pessoa era estudante ligando-se a um professor. Por sua vez o professor apresentava o aluno aos seus colegas docentes da mesma disciplina e estes decidiam e deviam recomendar ao reitor a concessão da *licentia docendi* e aceitar o aluno como colega, provada a sua *conduta irrepreensível* e a *progressão ao longo dum curso conveniente*.

A universidade baseada numa responsabilidade colegial requer um mínimo de critérios comuns e um comportamento coerente, atitude essencial para a tomada de decisões. Os exames obedeciam a um conjunto coerente de regras passando por um período mínimo de estudos e o cumprimento da matéria em cada grau e faculdade³².

O colégio da universidade jurava sobre estas leis reconhecidas por Inocêncio III (1209) e pelo legado papal (1215) e confirmadas na bula *Parens Scientiarum* (1231).

Os doutoramentos pelo colégio de professores de Bolonha em Direito lançavam as sementes para a cristalização da comunidade de doutores, os professores de Bolonha não eram pessoa jurídica e colectiva por isso não podiam fixar estatutos. Só as corporações de estudantes pelos seus estatutos fixavam as regras que seguiam os cursos e castigavam com multas a falta de pontualidade ou não cumprimento das obrigações académicas.

No séc.: XIV, os colégios com número limitado de doutores podiam ou não dedicar-se ao ensino reservados aos cidadãos dos municípios e os mais antigos estatutos conhecidos pertenciam ao colégio de juristas de Bolonha (1397)³³.

³² Direitos e deveres dos docentes, o traje a usar nos exames, as cerimónias apropriadas e colegas falecidos, obrigações institucionais, horários de aulas *ordinárias* e *extraordinárias*, poderes disciplinares, direito dos professores à greve de protesto contra a intervenção das autoridades políticas.

³³ Nas universidades de tipo Bolonhês predominam as *scientiae lucrativae*, Direito, Medicina e o seu ensino entregue a leigos, dependentes de propinas e salários fixos que os de Arte, Direito Canónico e Teologia baseadas no modelo parisiense cujo rendimento provinham de prebendas. A ligação entre ensino e o exercício da profissão era mais directa no caso dos juristas e dos médicos.

A educação medieval sobre assuntos jurídicos não tinha como objectivo a formação de professores de Direito, mas de juristas profissionais³⁴.

Os professores de Direito e Medicina do tipo parisiense recebiam pagamento pelas aulas além do ordenado fixo. As faculdades formavam professores para a academia e profissionais e o grau académico só confirmava a capacidade e a obrigação de ensinar os conhecimentos adquiridos³⁵.

*Nas faculdades os professores com autonomia assegurada e os estudantes duma dada disciplina eram amalgamados até formarem um corpo comum*³⁶.

A Mecânica no séc. VII *o conhecimento ou teoria no qual de maneira subtil, a fabrica rerum omnium, a criação de todas as coisas, se conjuga*^{37 38}. Kilwardby concordava com Hugo de S. Vitor que as artes Mechanical fazendo parte de Filosofia e por isso, distingue o estudo das coisas humanas e divinas³⁹.

Apoiado nesta visão dos diversos tipos de conhecimento, desde o início a universidade poderia ter recebido não só as ciências tecnológicas, mas também as ciências económicas e empíricas, além de outras especialidades práticas comuns nas universidades actuais.

Uma *ars mechanica*, como a medicina, é universitária devido à preocupação existente em relação a esta por médicos árabes e judeus.

Domingos Gundissalinus, filósofo e tradutor dos comentários árabes de Aristóteles, em 1150 no seu texto de *Divisione Philosophiae* era de opinião que se substituísse a distinção entre *artes liberales* e *artes mechanicae* por uma divisão de cada ciência em duas partes:

³⁴ Assim os colégios doutorais estavam abertos a juristas que exerciam a profissão, chegando a desempenhar funções de âmbito profissional em vez de exercerem as suas funções de velar pelo *studium*, o mesmo em medicina.

³⁵ Os professores duma faculdade eram colectivamente responsáveis pela avaliação da capacidade de ensinar. A responsabilidade colegial era fornecida pelas faculdades para o quadro institucional do *studium*.

³⁶ J. Verger, *Fakultät, en, in Lexikon des Mittelalters*, vol. III p.p. 215 -17

³⁷ B. Bischoff, *Eine Verschollene Einteilung der Wissenschaften*, p. 16

³⁸ Hugo de S. Vitor no séc.: XII atribuiu significado subtil à Mecânica, no seu Didascalion. Este autor refere a Mecânica como ciência através da qual o Homem imita a Natureza para satisfação física e atribui classificação idêntica às *artes mechanicae* e às *artes liberales*. Distinguiu sete ciências na filosofia *mecânica*. Três destas eram exteriores ao corpo.

A primeira é a tecelagem incluía todos os têxteis (todos os materiais de vestuário), a segunda incluía todos os tipos de utensílios (desde a cerâmica, cantaria e alvenaria até à arquitectura, engenharia de minas, trabalhos em madeira e metalurgia), a terceira ciência náutica, incluía todos os tipos de artigos comerciais.

As quatro restantes ciências mecânicas servem necessidades corporais: a cultura do solo, a caça, incluindo toda a preparação de alimentos, a medicina e as artes teatrais.

Em 1250, Robert Kilwardby, magister da Universidade de Paris e depois arcebispo de Cantuária no seu texto: *-De ortu scientiarum* exclui a arte teatral *pagã* e confere lugar próprio à arquitectura e substituiu categorias estreitas por outras mais exactas ex.: arte dos têxteis pela tecelagem, a navegação pelo comércio, o cultivo do solo por agricultura, a caça pela culinária.

³⁹ R. Kilwardby, *De Ortu Scientiarum*, caps. 31-41, pp. 122-37.

teórica e prática, propunha que a medicina fosse relacionada com a natureza ao mais alto nível devia ser colocada em primeiro lugar entre as ciências naturais e entre as artes liberais⁴⁰.

Nas universidades italianas, Artes e Medicina integravam a mesma faculdade. No comentário sobre Boécio de S. Tomás de Aquino (1255 a 1259) este rejeitou a distinção entre medicina prática que na cirurgia pertencia às *artes mechanicae* e medicina especulativa que pertencia às *artes liberales*, afirmando que estas ciências mecânicas não visam o conhecimento mas uma utilização prática e, por isso, deveriam ser consideradas não artes livres, mas servis⁴¹.

A universidade medieval adoptou como padrão quatro faculdades: Artes, Direito, Medicina, Teologia, isto concluímos até ao séc.: XIX que não é explicada pela classificação escolástica dos tipos de conhecimento nem pela distinção entre ciências *mecânicas* e *livres* ou entre filosofia *especulativa* e *mecânica*. A adesão a este esquema radica-se no *amor sciendi*, das escolas ao serviço do bem público e podiam frequentá-las qualquer pessoa cujo conhecimento se adequasse ao padrão intelectual exigido.

As escolas de Direito tornaram-se famosas quando o campo do Direito Romano alargou o seu conteúdo, adquirindo importância a nível do ensino e conhecimentos necessários à aplicação do Direito. Outras artes mecânicas agrupavam-se em corporações de pessoal jurídicas segundo categorias, e, às vezes, por parentesco dirigiram-se para actividades ocupacionais.

Estas escolas de Direito, não eram abertas ao público, ao contrário, as universidades tinham um grau de abertura e igualdade por muito que o sistema social hierárquico de Idade Média afectasse a composição social quer de estudantes quer de professores. O seu objectivo consistia na aquisição e ensino de conhecimentos científicos e académicos ao passo que a qualificação profissional era um objectivo secundário ou um subproduto⁴². As universidades não surgiram pelo *amor sciendi* mas por um estatuto incerto de estudantes e mestres. Não é tanto o carácter individual do estudante, mas a representação colectiva e organizada dos interesses dos académicos face aos funcionários públicos e do município local, reforçada em casos extremos pela emigração colectiva para outra cidade face à exploração, arbitrariedade oficial proporcionou ao indivíduo a liberdade e segurança necessárias a prosseguir os seus estudos. Pertencer a uma universidade era usufruir dos privilégios económicos e legais.

⁴⁰ D. Gundissalinus, *De divisione philosophiae*, p. 84-8

⁴¹ S. Tomás de Aquino, *Commentarii in Boethii De Trinitate*, quaest. II, art. I pp. 19-22

⁴² O interesse pelo teórico de ordem divina do universo e pelo estudo universitário das coisas humanas sem interesses práticos era um derivado da filosofia grega. Apesar desta derivação todas as faculdades todas adoptaram critérios de interpretação racional na busca da verdade.

Os *rotuli* compilados periodicamente pela universidade traziam grandes benefícios para os membros desta instituição. *A educação universitária - aliás como agora - oferecia ao estudante comum, antes de mais, uma boa perspectiva de rendimento prebentário* ⁴³. Penso que esta afirmação exagerada refere-se a estudantes que aspiraram a um lugar na hierarquia de Igreja.

Muitos interessados queriam frequentar a universidade para sua promoção e qualificação através de currículos organizados. Em Bolonha *universitates* studentis nomeavam professores e supervisionavam a pontualidade, o desempenho das obrigações académicas aplicavam multas e o seu pagamento obedecia a uma caução prévia⁴⁴.

Mestre e doutor tinham o direito de dar aulas independentemente (*licentia ubique docendi*) bem como o dever, em muitas universidades, de dar as aulas na própria universidade, pelo menos por dois anos^{45 46}.

Os médicos com formação universitária eram poucos na Idade Média, mas tinham-se por uma *elite*, no entanto não tinham precedência sobre os que não possuíam tal habilitação.

Ser juiz, ter uma educação no âmbito do Direito não era necessariamente um grau académico comprovado, mas a posse dos mais importantes livros de Direito^{47 48}.

A educação universitária mesmo incompleta tornou-se a principal característica de elites profissionais empregues no culto, no direito, na administração, cuidados médicos e educação.

Determinava a prática duma profissão culta não apenas uma educação universitária, o pertencer a uma família poderosa, rica, com prestígio numa dada actividade eram elementos importantes. Nos finais da Idade Média a educação universitária é a marca de distinção social

⁴³ G. Ritter, *Heidelberg Universität* (nota 58), p. 44.

⁴⁴ A universidade medieval socialmente tinha um papel formativo racionalizando o exercício da autoridade no seio da Igreja, do governo e da sociedade. Apesar de parecer que a universidade no seu curriculum só preparava professores universitários tinha o bacharelato, primeira fase académica, aprendiz da arte de ensinar sob a supervisão do magister e licenciatura.

⁴⁵ J. Verger, *Le coût des grades: droits et frais d'examen dans les universités du Midi de la France à la fin du Moyen Âge*, pp. 19-36.

⁴⁶ Os professores universitários exerciam em locais diferentes com um corpus de conhecimentos distintos, com prestígio que os transformou numa elite universitária, uma ética apropriada à sua condição, o que os tornou aceites pelos governantes. Fora da universidade os graus académicos não eram habilitação para o exercício de nenhuma profissão particular.

⁴⁷ Um cargo judicial ou profissão de professor numa instituição importante não requeriam um grau académico. A universidade atraía quem aspirasse a um cargo público para o qual nem a experiência concreta nem a tradição preparavam convenientemente e apenas alguns estudantes escolhiam o ensino académico como uma carreira, objectivo profissional postulado pela educação universitária. A origem social, o conhecimento e habilitações adquiridas numa faculdade facilitavam o acesso à prática profissional.

⁴⁸ No séc. XV a universidade tornou-se numa extensão de educação ao serviço da cavalaria. Muitos estudantes da classe média não completavam a licenciatura por razões económicas, os graus académicos passam a ser reconhecidos para qualificação superior ponto de partida para cargos eclesiásticos e seculares.

ser doutor era tão importante como um título de nobreza. Neste contexto assume importância o *amor sciendi*, sendo o valor social para exercício das profissões⁴⁹.

A universidade, como pessoa jurídica, colectiva ao serviço de interesses e liberdades materiais teria desaparecido como tantas outras instituições medievais. Foi a procura do conhecimento numa responsabilidade colectiva e disciplina (*studium*) que conferiu significado às universidades e privilégios de estudantes e mestres, ultrapassou o interesse material imediato e assegurou a continuidade da autonomia à sua actividade mais particular: a investigação e o ensino académico e científico.

3.7. As universidades e a cultura medieval

Será de admitir que os estatutos, às vezes, eram mal aplicados e o aligeiramento viciava os programas e os prazos obrigatórios dos estudos careciam de exactidão, como consequência, muitos exames serem defraudados.

Negligência e fraude estariam ligados à vetusta organização, vírus da anquilosidade dum sistema⁵⁰.

A teoria como *corpus* de aprendizagem não adulterava o objectivo do verdadeiro estudante que via nesses estudos não um fim em si, mas que servia para aumentar a competência em vista a fins socialmente legítimos. O saber era visto como dom de Deus e contribuía para uma melhor organização social numa perspectiva salvífica.

As disciplinas ensinadas e as doutrinas que as corporizavam, especialmente em (Paris, Oxford, Bolonha, Pádua, Montpellier) foram elaboradas e difundidas com novas teorias e práticas intelectuais que elevaram a cultura ocidental. O nosso tempo valorizou a ciência medieval contributo para a modernidade considerada outrora sem interesse. A universidade medieval seguia escrupulosamente as *autoridades*, mas tinha a consciência de ser ela própria fonte de progresso.

⁴⁹ O ensino e a aprendizagem da busca racional da verdade eram a substância para o qual os regulamentos institucionais e os cursos ordenados em colégios criavam o seu contexto ideal. A torre de marfim tão criticada, é o seu âmago, proporcionando ambiente para o *bios theoretikos* aristotélico, fazendo da formação intelectual um fim em si.

A função latente da universidade era de formar especialistas profissionais em actividades práticas, desenvolvimento do *bios praktikos* com muita procura e revela o seu valor social e é postulado da pura busca de conhecimento.

⁵⁰ As pequenas universidades no final da Idade Média estavam desvirtuadas pelo carácter rotineiro e repetitivo de ensinamentos forjados. O diploma, era objectivo primeiro de muitos estudantes apesar de tudo, desenvolveram-se estudos aprofundados cuja pertinência e utilidade nunca foram postos em causa.

O contributo cultural da Idade Média não se limitou às doutrinas inovadoras de alguns mestres.

A assiduidade de quem frequentava as universidades recebia uma *cultura de base* muito sólida, um raciocínio rigoroso, numa arte de analisar com minúcia os textos para obter uma visão coerente do mundo. Esta cultura foi-se alargando em círculos concêntricos a partir do séc.: XII e XIII, baseada num saber e experiência prática e propiciaram o aparecimento no Ocidente da figura do *intelectual*.

4. FUNCIONAMENTO

No séc.: XIII fixaram-se as disciplinas a ensinar nas universidades se bem que algumas não ensinavam as disciplinas todas: Orleans dedicava-se ao Direito; a Teologia permanecera em Paris, Oxford, Cambridge, etc. e no final do séc.: XIV as 4 faculdades tradicionais (Artes, Medicina, Direito e Teologia) figuravam no papel e não na realidade.

As disciplinas universitárias ensinadas pelos Padres da Igreja e depois pelos autores do séc.: XII assentavam nas catalogações da antiguidade. Pretendiam dominar a cultura excepto as *artes mecânicas* e as *ciências lucrativas*, vítimas do duplo desprezo ao trabalho manual e ao lucro pecuniário⁵¹.

As três artes do trivium das palavras e dos signos (Gramática, Retórica, Dialéctica) e as do quadrivium, arte das coisas e dos números (Aritmética, Música, Astronomia, Geometria) agruparam-se e adquiriu-se, então o hábito de falar da *Faculdade de Artes* faculdade preparatória e generalizante⁵².

⁵¹ Essas classificações teóricas às vezes eram contraditórias e não influenciavam os ensinamentos da universidade. Elas criam a ideia de disciplinas propedêuticas que preparam os estudos superiores e o seu agrupamento denominava-se *Artes Liberais*.

⁵² As faculdades de artes não obedeciam a um modelo único. Nos países mediterrânicos desenvolveram-se pouco, o que se estudava era Gramática e Retórica como preparação ao Direito. Em Paris e Oxford a Gramática (Latim) era ensinada em escolas pre-universitárias e a dialéctica base do ensino das artes era aprendida antes de tudo no *Organon*, conjunto de tratados de lógica de Aristóteles completados por comentadores antigos e modernos. Acrescentou-se no séc.: XIII à Dialéctica o carácter filosófico e a reflexão a Física e Metafísica e Ética de Aristóteles com os comentários de Avicenas e Averróis. Por meados do séc.: XIII a faculdade de artes numa faculdade de filosofia em Paris.

A disciplina superior, por excelência, era a ciência sagrada em Paris e Cambridge. A ela ligava-se a Exegese bíblica desde a alta Idade Média e a Teologia propriamente ditas⁵³.

Embora a Teologia tivesse o primado, elas distinguiram-se pela dignidade intelectual e ética que atraiu a suspeita da Igreja contra o seu carácter lucrativo e profano (Direito Civil, proibido em Paris). Compreendia o Direito Civil, *Corpus Jûris* redescoberto em Bolonha séc.: XII. Não se aplicava directamente nas sociedades medievais, baseava a sua autoridade quer nas origens romanas distinguindo o justo do injusto e harmonia de toda a vida social privada ou pública, substituindo os costumes bárbaros ou feudais. A este Direito Civil juntou-se o Canónico da compilação de Graciano (1140) e as Decretais (decisões papais) até ao séc.: XIV. O Direito Canónico eivado do Romano era um instrumento do reforço do poder eclesiástico e a afirmação do poder papal. Os doutores em Direito Canónico eram vistos pelos papas como *as estrelas brilhantes do firmamento* da Igreja.

4.1. Leituras e disputas

A articulação pedagógica da universidade incrementa dois exercícios: a leitura (lectio) e a disputa (disputatio) podiam ser uma paráfrase *extraordinária* dos textos de programa, regra geral, comprada a estudantes mais avançados e bacharéis.

Os mestres faziam leituras *ordinárias* aprofundadas. A exegese da alta Idade Média procurava atingir os sentidos espirituais por detrás do sentido literal e escolástico, tentava fazer surgir e expor de maneira autónoma as *questões* ou os *casos* que surgissem durante o comentário textual.

A *disputatio* era uma questão pública organizada por estudantes orientados pelo mestre e concluía com uma determinação. A referência às autoridades citava-se de memória e seguia-se as regras do silogismo.

Estas disputas faziam-se a nível da aula ou com a faculdade toda presente. O mestre regra geral escolhia o tema, outras vinham do auditório (disputas de quodlibet), vindas sobretudo das Artes e Teologia, pela vivacidade de espírito e pelo carácter de emulação entre colegas, eram o exercício principal da actividade escolástica. O exercício contribuía para a

⁵³ Desde o séc.: XII começou-se a distinguir o comentário exegético as *sentenças* (formações dogmáticas) e as *questões* debatidas segundo as regras da Dialéctica, tornaram-se autónomas no séc.: XIII sob a influência da filosofia aristotélica. A filosofia ficou submissa à autoridade da Igreja e o respeito ao mistério da revelação. A filosofia tinha o papel de racionalizar tudo o que o homem pode abarcar e conhecer acerca de Deus, da criação, da natureza e da sua finalidade. Se filosofia e teologia originavam debates infínitos, Direito e Medicina impuseram-se no séc.: XIII nas universidades. Não era só a utilidade social evidente que estas carreiras proporcionavam.

formação de estudantes e tornava-se instrumento de descoberta da verdade. No séc.: XIV caem em descrédito.

4.2. Os graus académicos

Desde o séc.: XII aparece o *licentia docendi* e um complexo sistema de exames e graus. As responsabilidades dos exames estava a cargo dos mestres e não dos Chanceleres, a competência intelectual dos estudantes era da universidade e o saber adquirido pelo estudo convertia-se em *capital social* passível de tornar-se dinheiro durante a carreira.

O *bacharelato* obtinha-se dentro da própria escola e o aluno considerado apto para conduzir algumas leituras e *responder* durante as disputas. A *antiga licença*, a partir de então, era presente a um júri de mestres presidida pelo Chanceler. Examinava-se *a vida, os hábitos, e a ciência* do candidato. As provas consistiam em sustentar várias disputas e este licenciado poderia apresentar-se para o mestrado ou doutoramento. A aquisição deste grau não consistia em exames, mas actos inaugurais (aula solene, presidir a uma disputa) e recebidas as insígnias da sua função o licenciado entrava para o colégio dos mestres e ficava habilitado a ensinar.

O ensino escolástico era oral baseado na disputa e era proibido o professor ditar suas *leituras*. Os estudantes seguiam as explicações magistrais sem tomar notas. Dava-se um espaço ao livro e o mestre, deveria possuir as autoridades que ele *lia* e consultar os comentaristas anteriores, pressuponha-se que os estudantes tivessem lido os textos com a glosa *ordinária* para aproveitar o curso e as disputas redigidas pelos mestres com comentários circulavam na universidade. As universidades facilitavam o acesso ao livro e até ao séc.: XV às bibliotecas só nos grandes colégios. Colocaram o livro sob o seu controle, criaram o sistema de *exemplar* e da *pecia* para verificar da qualidade e uniformidade em circulação e facilidade dos copistas. O livro por ser caro deu aso ao sucesso dos resumos e florilégios, criando dificuldades e lacunas no ensino medieval.

5. SUCESSOS E DEFICIÊNCIAS DO ENSINO ESCOLÁSTICO

Os estudos de Gramática e Dialéctica das Artes ultrapassara as expectativas e desdobraram-se em Paris, depois em Oxford em ensinamentos de Lógica Formal e Gramática especulativa, onde a Lógica e Linguística modernas encontraram alguma instrução.

A Filosofia viveu sempre ligada à Teologia⁵⁴. É notável o papel de S. Tomás na sua síntese Teológica cujo esforço para reconciliar natureza e sobrenatureza numa visão unitária de Deus e da criação, é doutrina oficial dominicana, contudo criticada pelos franciscanos herdeiros da tradição agostiniana, focando a fragilidade da natureza humana e o primado da iluminação como acesso ao amor divino segundo Boaventura (1217 - 1274) e Duns Escoto (1266 - 1208).

O nominalismo do séc.: XV ajudou as suspeitas anti-intelectualistas dos teólogos *modernos*.

O Direito desenvolveu-se em Bolonha com a ressurreição do Direito Romano e seus princípios fundamentais e elaboração do Direito Canónico.

Os glosadores do séc.: XIII como François Accurse, os grandes juristas do séc.: XIV, Jean d'André, Bartole ou Balde sistematizaram tudo o que o Direito Romano poderia contar sobre a monarquia pontifícia e para o renascimento do Estado. Além desta escola outras houve com destaque para a de Orléans.

A Medicina desenvolveu-se em Bolonha, Pádua ou Montpellier, mas continuando ligados às fontes greco-árabes e reconhecem-se o carácter racional do *saber* médico e a sua profissionalização e estímulo para revalorizar a prática cirúrgica.

A escolástica manteve os limites do saber medieval devido ao controle da Igreja e de seus próprios preconceitos sociais. Não se deu nenhum espaço às expressões em língua vulgar (Literatura, Direito Consuetudinário). Negligenciou-se tanto a História quanto as Belas Artes e o estudo dos clássicos. As ciências exactas foram relegadas a cursos marginais, às vezes facultativos. A ausência de recurso à experimentação e as imperícias da quantificação

⁵⁴ Em Paris entre 1260 - 1270 o aristotelismo alcançou o apogeu à luz dos comentários de Averróis (1126 - 1198) Córdova.

Em 1270 o bispo de Paris condenou as 219 proposições de Averróis por ser uma filosofia determinista e naturalista incompatível com a revelação, conduzindo a filosofia à função de *ancilla* da Teologia.

Guilherme Ockham de Oxford (séc.: XIV) defendeu uma filosofia nominalista, combinando epistemologia empirista e uma individualista da liberdade e, apesar das reservas da Igreja impôs-se como via moderna em

limitavam o desenvolvimento dessas matérias para além do dito por Aristóteles e Ptolomeu. As técnicas assimiladas pelas artes mecânicas indignas dos doutores não encontravam lugar nas universidades medievais, e, por isso, arquitectos, engenheiros do séc.: XIV não se formavam em universidades.

A Teologia Escolástica com o recurso universal à dialéctica não só comprometeu a filosofia como impediu a teologia de renovar-se através duma exegese bíblica aberta à História e à Filosofia ou a abordagem mística de Deus mais bem aceite pela cristandade. Mestre Eckhart (1260 - 1328) desenvolveu a sua teologia mística condenada pela Igreja, fora da universidade⁵⁵.

5.1. As críticas humanistas ao sistema vigente

O humanismo surge como a revalorização dos clássicos e da Bela Latinidade e valores éticos (séc.: XIV) na Toscana com Petrarca (1304 - 1374).

O humanismo espalhou-se no Sul da Europa rapidamente e ligar-se-à *Devotio Moderna* também ligada à educação. Os humanistas estabelecem uma reacção contra a dialéctica como contra os excessos do *nominalismo* preconizando o retorno às fontes da literatura latina como fundamento duma filosofia compatível com o cristianismo autêntico, segundo eles. Querem que se aplique à Bíblia grelhas de leitura e interpretação da Filosofia e da Retórica renovadas. Defendem o estudo de outras línguas antigas, grego e hebraico como *promoção do vernáculo como língua erudita*. As universidades no final do séc.: XV desenvolveram estudos modernos de matemática e retórica, necessidade sentida pelas próprias universidades.

Os estatutos da universidade de Paris 1215, surgiram para reformar e melhorar a situação das escolas parisienses *ut statui parisiensum scholarum in melius reformando impenderemus operans efficacem*.

Classen 1967 demonstrava que a *reformatio* abrangia não só o restabelecimento das universidades dissolvidas e dos velhos estatutos, mas também o acto que levou à fundação ou constituição ou ordenamento estatutário de uma universidade⁵⁶.

oposição ao aristotelismo tradicional. No séc.: XV a sua influência entra nas faculdades de artes na Alemanha e Europa Central.

⁵⁵ No final da Idade Média heréticos e fiéis ávidos de reformas (*devotio moderna* nos Países Baixos) criticavam a arrogância dos mestres, o rigor inumano dos canonistas e o palavreiro estéril dos teólogos.

⁵⁶ P. Classen, *Studium Gesellschaft in Mittelalter*, (nota 4), pp. 170

Também eram apelidados de *reformatores studii* os funcionários com poderes superiores nas universidades das cidades - italianas.

Reformatio aparece no séc.: X designando reformas monásticas no âmbito do seu significado original de restauração da forma original e com o mesmo sentido nas universidades. Estas instituições tinham por tarefa compreender a sua própria forma, a ideia que lhes era subjacente no sentido platónico ou aristotélico a sua inteléquia. Isto implicou que as universidades antigas fundadas posteriormente adoptassem regulamentos das universidades de maior sucesso como Paris e Bolonha. Isto explica a uniformidade de organizar a universidade em faculdades com cursos, graus, programas, formas de ensino divergindo nos pormenores. Esta unanimidade faz com que se catalogue as universidades em Parisienses e Bolonhesas, ou misto não se podendo atribuir ao fenómeno a autoridade externa unificadora. Nenhuma autoridade quer papal quer imperial poderia delinear uma versão ideal de universidade cristã. As primeiras *reformationes* são o resultado de negociações com individualidades várias e instituições locais. igrejas, príncipes seculares, autoridades municipais, professores e alunos das escolas e nações. Mais tarde voltaram-se para os regulamentos que sendo proveitosos num lugar poderão não ser noutros. Esta situação não se pôs nas primeiras universidades que não tinham modelos de base e a sua *reformatio* de uma forma de universidade que eles gostariam que tivesse existido. Os estatutos destas universidades não fixavam apenas os direitos e obrigações dos detentores de cargos, as condições à obtenção de graus académicos, o uso e proibição de certos livros ou o direito dos professores à greve quando as suas prerrogativas eram infringidas. Era estabelecido pormenorizadamente quem era autorizado a ensinar quando e onde, quem podia usar determinado traje académico e forma de chapéu quais os professores que participavam em velórios de colegas quantos podiam assistir aos funerais de universitários, etc. Este regulamento no dizer de Courson 1215, era assegurar a *tranquilitas scholarum*⁵⁷.

A par do *amor sciendi* - integridade intelectual, saber amplo e clareza intelectual - aliados estes à humildade, amor ao próximo, a piedade, a solicitude paternal para com os estudantes, a lealdade, a solidariedade colegial face á universidade, além da deferência aos detentores de cargos universitários⁵⁸.

⁵⁷ Todas as reformas visavam proporcionar um ambiente tranquilo no qual se cumprissem todas as tarefas. As ideias e valores, explícitos e implícitos nos sermões e disputas em linguagem da época, estavam imbuídos do espírito do cientista e do erudito.

⁵⁸ A. C. Gabriel *The Ideal Master of the Medieval University* , pp. 1-40.

Este programa é uma *renovatio* de formas éticas fundamentais no contexto duma comunidade universitária que tal como as virtudes e valores cristãos clássicos tinham criado forma nos primórdios das tradições ocidentais.

Os pontos essenciais da ética legitimaram na Idade Média em termos religiosos, o *amor sciendi* e sua forma institucional - a universidade^{59 60}. *A ambivalência da Universidade será produto e modeladora da sociedade?*: A resposta a esta questão não diz respeito só ao progresso da investigação, mas também ao contexto das condições políticas existentes e ao actual estado das discussões sobre a política do ensino superior⁶¹.

A história comparada das universidades de Meiners (1802 - 1805) dá ênfase à educação teórica e científica quando comparada com uma educação que visa a utilidade prática e as reformas propostas destinavam-se a contrabalançar os esforços realizados na época para transformar em escolas técnico vocacionais superiores⁶².

⁵⁹ W. Rüegg, *The Academics Ethos*, pp. 393-412.

⁶⁰ Os traços essenciais numa ordem ética sobre o processo formativo da universidade de forma hipotética seriam:

1 - A crença num mundo ordenado criado por Deus racional e acessível ao entendimento humano e explicado pela razão propicia a investigação científica e académica para entender racionalmente a criação divina.

2 - O homem ser imperfeito e uma criatura caída em pecado segundo a visão judaico-cristã e desde logo a limitação do intelecto funcionam na Idade Média como forças da crítica intelectual e cooperação colegial. Reflectem a modéstia, a reverência, a autocrítica, imagem do cientista e erudito ideal.

3 - O indivíduo, um microcosmo projecção do macrocosmo, formados por Deus, conduz à liberdade de investigação e dos ensinamentos científicos e académicos que se vão impondo.

4 - O imperativo absoluto da verdade científica já na escolástica conduziu às normas básicas da pesquisa e dos ensinamentos científico e académico como a proibição de rejeitar conhecimentos provados, a sujeição às regras de evidência, a abertura a todas as objecções a um argumento pessoal e o carácter público da argumentação e discussão.

5 - A sabedoria como bem público é dom de Deus não evitou que o estudo e o ensino fossem motivados pelo dinheiro. Dentro da universidade está menos sujeito ao interesse económico do que no âmbito das profissões fora da universidade.

Este menor interesse económico do conhecimento científico é valor axiomático da universidade.

6 - A *reformatio* considerava os esforços científicos pessoais como fonte de renovação de conhecimentos e respectivo desenvolvimento posterior *em nome do progresso* atribuiu à universidade medieval um valor desproporcionado aos padrões de pensamento em relação aos autores antigos. Estes eram estudados cuidadosa e criticamente de forma a ser testada a sua veracidade enquanto base do conhecimento de cada um. Era um estímulo para as novas formas de ver as coisas e para novas teorias.

O conhecimento científico e académico cresce segundo um processo acumulativo com base em conhecimentos anteriores. O progresso do conhecimento é um processo contínuo e reformativo.

7 - A igualdade e solidariedade entre universitários permitiu às universidades tornarem-se comunidades científicas. O reconhecimento dos sucessos científicos, daqueles que pensam e crêem de forma diferente doutros estratos sociais, a prontidão para corrigir os nossos próprios erros à luz de novos conhecimentos convincentes independentemente da proveniência, permitiram o crescer de ciência sem olhar à sua origem.

Foi o conceito de igualdade dos seres humanos que Peppo invocou no julgamento do crime já mencionado baseando-se no Direito Romano encontrou na universidade o cenário institucional da sua discussão. O alto nível de igualdade e a responsabilidade comum do progresso do conhecimento levava a universidade a cumprir as suas obrigações.

A queda das universidades menores teve a ver com o abrandamento destes valores tornando-as estereis e finarem-se.

⁶¹ H. Rashdall, *The Universities of the Europe in the Middle Ages*, vol. I p. 12, n.º 2.

⁶² Meiners, *Über die Verfassung und Verwaltung der deutschen Universitäten*, p. 7.

Encarava as primeiras universidades como *uma manifestação do poderoso progresso do espírito*^{63 64}.

Para o marxismo *a tese, tão frequente e diversamente reiterada pela historiografia burguesa e imperialista, de que existe uma ideia pura de ensino e universidade sem qualquer relação com as classes e com a luta de classes... é um erro e uma falsidade como a História tem demonstrado(...)* As escolas e as instituições de ensino superior são fundadas com o objectivo de treinarem as pessoas que são necessárias para manter o domínio da classe dirigente⁶⁵.

Posição contrária sustenta Grundmann (conferência em Lípsia 1956), afirmando que as universidades nasceram pelos desenvolvimentos sociais e económicos, concomitantes ao *florescimento do comércio e transportes fomentados pelas cruzadas, ao nascimento de uma economia monetária ou de um pré-capitalismo ao crescimento das cidades afectadas por este último principalmente na Itália e na França e aos melhoramentos registados na agricultura e no estatuto dos que a ela estão ligados*. Não sendo estes desenvolvimentos que provocaram o aparecimento das universidades⁶⁶.

Contra este argumento demasiado ideológico, Classen (164) afirma que a escola da Catedral de Chartres era um melhor exemplo do puro amor pelo saber do que a universidade de Paris. Como e porque surgiu a universidade em Chartres? Ao que parece, existiram outras forças e motivos, além dos factores intelectuais, que possibilitaram o aparecimento da universidade como uma nova forma social e neste contexto cita Abelardo quando este admite ter ensinado apenas por *pecunia et laudis cupiditas* e a opinião de Pedro Blois (1180): Existem duas coisas que arrastam os homens para o estudo da jurisprudência, são estas a obtenção de cargos públicos e a vã paixão pela fama *ambitio dignitatis et inanis gloriae appetitus*⁶⁷.

⁶³ Meiners, *Geschichte der Entsehung und Entwicklung der hohen Schulen unseres Erdtheils*, vol. 1, p. 7.

⁶⁴ Desta forma o referido autor explicava a origem da universidade através dum número substancial de professores independentes no séc.: XII, pela luta dos estudantes bem sucedida, consciente do seu estatuto, passavam a exigir o reconhecimento dos seus direitos e privilégios.

O mesmo autor investigou de forma incisiva e precisa que o surgimento e desenvolvimento das comunidades académicas de Idade Média não eram produtos epifenomenais do contexto social, mas desempenhavam um papel formativo na construção desse contexto. Donde o interesse deste investigador pelos benefícios e danos infligidos à universidade, pela sociedade que a envolve. Dos estudos realizados sobre o tema d'Irsay, autor da *Histoire des Universités* (1933) considerava a história das universidades uma parte da história intelectual.

⁶⁵ G. Steiger e W. Fläschendräger, *Magister und Scholaren, Professoren und Studenten*, p. 12.

⁶⁶ Nem a procura de pessoas por habilitações profissionais e vocacionais ou por formação geral, nem as exigências e motivos governamentais, eclesiais, sociais e económicos, são os factores primários, constitutivos ou verdadeiramente fundamentais e determinantes, subjacentes à origem e natureza das universidades enquanto comunidades locais de ensino e de estudo inteiramente novas. Muito pelo contrário! Em resumo, o estímulo para o surgimento e crescimento das universidades foi o interesse erudito e científico, o desejo de aprender e saber, o *amor sciendi*.

⁶⁷ Pedro de Blois (1180), afirmação in *Uma História da Universidade na Europa*, p.10.

Posto isto Classen conclui: *As escolas do séc.: XII e as universidades do séc.: XIII nunca pretenderam ter como objectivo a formação de peritos especializados para os tribunais e governos municipais. No entanto, o novo padrão social que tomou forma na universidade foi, em parte, moldado pela sociedade, uma vez que foi o vivo interesse demonstrado por grupos sociais mais vastos que possibilitou às escolas superiores tornarem-se em instituições estáveis e independentes. Desde os tempos mais remotos, a educação tem estado sujeita à tensão existente entre o impulso primário e básico da procura da verdade e o desejo partilhado por muitos de adquirirem habilitações práticas. Inversamente, sem pretenderem realmente fazê-lo, as escolas formavam o novo estrato académico e alteraram toda a estrutura da sociedade, enriquecendo-a e tornando-a mais complexa*⁶⁸.

Ninguém hoje põe em dúvida que a universidade resulta duma interacção e uma influência mútua e universidade e sociedade da qual faz parte tornando-se evidente que sem o estímulo intelectual duma procura racionalmente controlada do conhecimento não existiria universidade. *Mas o espírito sozinho não consegue criar o seu corpo*⁶⁹.

Esta instituição social apenas poderia ter surgido nas circunstâncias económicas, políticas, sociais próprias de certas cidades europeias nos alvares da Idade Média. Do que se sabe, torna-se difícil dar resposta de quais os factores decisivos que levaram principiantes e académicos maduros se fundissem numa pessoa jurídica colectiva e a quem fossem garantidos direitos e privilégios pelas autoridades citadinas. No entanto é de considerar a passagem de escolas privadas de Direito a universidades como Bolonha talvez fruto de confluências externas onde se cruzavam as notas comerciais, as peregrinações vindas do Norte para Roma, o interesse imperial pelo Direito Romano como meio de legitimação dos actos imperiais. Assim Frederico I, Barba Roxa ordenou em 1155 a publicação da Authentica Habita⁷⁰ e conduziu ao fortalecimento do município de Bolonha após a queda do Sacro Império Romano e Bolonha impõe-se como berço da universidade europeia. Acresce o prestígio de professores renomeados que atraem estudantes em todo o séc.: XII. A organização da universidade ganha expressão quando estudantes estrangeiros com poder económico, social e político se juntam para proteger colectivamente os seus interesses face a professores e à cidade⁷¹.

⁶⁸ P. Classen, *Ob. Cit.*, (nota 4), p. 25.

⁶⁹ *Ibidem*, (nota 4), p. 4.

⁷⁰ *Ibidem*, pp. 9-10

⁷¹ Paris, capital política, económica e cultural consolidada pelos Capetos, a competição entre escolas tuteladas por autoridades religiosas diferentes (séc. XII) concentrou professores famosos e grande afluxo de estudantes.

Entre estes Luís VII, antigo estudante prova de que os reis favoreciam os desenvolvimentos educacionais, ao contrário do alojamento a alimentação era fácil com a criação em 1180 e 1186 de colégios universitários para estudantes pobres⁷².

A formação da universidade deve-se a mestres, apoiados pelo Rei, pelo Papa, para afrouxar a supervisão eclesiástica local e pelo exercício duma responsabilidade conjunta e sustentar a anarquia nos estudos.

Entre 1208 e 1231 obteve-se o reconhecimento público da universidade⁷³.

Alexandre Neckam, eminente teólogo vai leccionar para Oxford.

Em 1209 acções excessivas das autoridades locais levaram os professores à recusa da leccionação, a greve terminou em 1214 após a concessões das liberdades e privilégios que vigorava em Paris através do enviado papal⁷⁴.

Em cada uma das cidades universitárias, o factor decisivo foi o interesse de professores e estudantes em três aspectos:

- 1 - Criação de um padrão formal de estudos dentro do qual pudessem trabalhar responsabilmente;
- 2 - A resolução das suas disputas com as autoridades locais sobre liberdades e privilégios;
- 3 - Apoio das autoridades locais⁷⁵.

5.2. Igreja, Coroa, Município e Universidade

Os diversos agentes sociais, os papas, os imperadores, os príncipes de pequenos territórios, as autoridades municipais, a aristocracia, a burguesia, a plebe por um lado, professores e alunos por outro, na Idade Média que esperavam da universidade? Que papel social representava a universidade como resposta a estas expectativas diversas e controversas tendo em conta os conflitos frequentes? Todos esperavam apoio do saber académico e científico para vencer a luta pela existência. O poder político e eclesiástico procuravam *apoio*

⁷² A.B. Cobban, *The Medieval Universities*, pp. 79-82.

⁷³ A corte de Londres e o episcopado inglês empregaram mais magistrados que a coroa e igreja francesa no séc.: XII. Os académicos ingleses estudaram na Europa e preferiam Paris. Em 1180 Oxford adquire importância estratégica como sede de administração real e dos tribunais eclesiásticos, facto que atrai ilustres legistas que passam a leccionar Direito, Oxford tornou-se escola única de Direito em Inglaterra atraindo estudantes de toda a Europa.

⁷⁴ Southern, *From Schools*, (nota 39), pp. 4-36.

⁷⁵ Montpellier escola de Medicina tornou-se universidade de forma pouco clara e a sua pessoa jurídica colectiva unitária. As escolas de Medicina e Direito trouxeram estudantes de longe. As escolas progrediram com a presença de bons professores apoio real ou papal onde este apoio não existiu as escolas não prosperaram ou surgiram mais tarde.

e reforço para a preponderância que gozavam, estudantes e professores procuravam vantagens sociais, e os habitantes queriam bem-estar acrescido⁷⁶.

O Direito Romano ensinado em Bolonha é explicado a Henrique IV por Pepo (professor de Bolonha) no julgamento dum crime dizendo que *as leis sagradas do imperador, ou seja, o Direito Romano, proíbe o tratamento desigual de uma pessoa livre e de uma que não é livre*. No entanto, os imperadores estavam mais interessados que o Direito Romano lhes reforçasse poderes fiscal e político e adoptaram-no com entusiasmo^{77 78}.

*Houve em tempo, quando cada magister leccionava independentemente e a designação de universidade era desconhecida, em que as aulas e os debates eram mais numerosos e era maior o interesse pelas coisas do saber. Agora, pelo contrário, depois de vos haverdes reunido e formado uma universidade, as aulas e os debates tornaram-se menos frequentes; tudo é feito apressadamente, pouco se aprende e o tempo necessário ao estudo é desperdiçado em encontros e discussões. Enquanto os mais velhos debatem em reuniões e legalizam estatutos, os mais novos organizam comparações infames e planeiam os seus ataques nocturnos*⁷⁹.

Este juízo parcial por representar a classe eclesiástica a quem a universidade restringia poderes, contudo, o ensino independente dos mestres no séc.: XVI não ofendia o mundo académico. Os papas e os monarcas aceitaram as universidades porque vinham satisfazer melhor os seus interesses para evitar o domínio quer das ordens religiosas quer dos bispos locais.

A universidade interessava ao papado de três maneiras:

- 1 - Para reforçar a posição duma doutrina racionalmente inteligível no emaranhado das crenças das ordens religiosas e dos homens de cultura que se contradiziam.
- 2 - Queriam vencer a batalha contra as heresias em voga.
- 3 - Desejavam consolidar os poderes pontifícios contra os poderes terrenos e aos interesses feudais e atracção de candidatos aos seus serviços.

⁷⁶ Estas pretensões não eram necessárias à universidade. Frederico I, Barba Roxa, na lei fundamental sobre as liberdades académicas refere que a aprendizagem ilumine o mundo e as vidas dos súbditos modeladas na obediência a Deus e ao seu servo, o imperador. Esta visão de carácter dualista é do mais alto valor terreno. A ideia de luz (iluminismo) é símbolo duma instrução que enriquece e dum conhecimento tradutor de estabilidade social.

⁷⁷ L. Schmugge, *Codicis Iustiniani*, (nota 11), pp. 4-8.

⁷⁸ Já antes das universidades o saber e os académicos vinham ao encontro destas expectativas terrenas dos eclesiásticos. Quer-se dizer, que a fundação das universidades foi travão ao genuíno cultivo e transmissão da erudição académica. Philippus de Grévia, magister de Paris (1206), Chanceler da mesma (1218-1236) assim censurou os colegas.

⁷⁹ J. Verges, *Naissance*, (nota 4), pp. 76, n.º 34.

Reconhecem os papas no séc.: XII o valor da educação erudita para a resolução dos problemas dogmáticos, legais para uma política eclesiástica consistente.

Da academia saíram cardeais e Abelardo foi professor de Celestino II (1143-1144) e Celestino III (1191-1198), Alexandro III (1159-1181) o primeiro papa jurista que iniciou uma nova época na história do pontificado ⁸⁰.

A cultura no séc.: XIII enriqueceu a Igreja pela frequência de estudantes que chegaram a cardeais e neste contexto os papas protegeram a universidade quer na organização quer no controlo de estudos e satisfizeram os desejos da Igreja já mencionados.

Os papas exerceram a sua influência directa ao fundar a universidade curial de Roma (1245). Fora desta situação os papas apresentaram-se como protectores e fundadores legítimos no emitir alvarás, nomeavam *curadores apostólicos* para os conselhos universitários para proteger os privilégios concedidos pelos papas contra qualquer cerceamento local. Aproveitavam as universidades como meio difusor de decretos para tratamento e difusão nas aulas ^{81 82}.

Este apoio da atribuição de prebenda ganhou institucionalidade: o envio periódico ao Papa da lista de estudantes e graduados (*rotuli*). Toda a existência material das instituições académicas dependia das prebendas concedidas pela Igreja aos seus membros ^{83 84}.

O valor universal da busca do saber e sua transmissão reconhecido desde a Antiguidade atingiu o seu apogeu na instituição universidade até aos nossos dias ⁸⁵.

Os reis ansiavam por associar aquelas instituições às suas políticas territoriais.

E as cidades? defendiam os interesses de mestres e estudantes face às autoridades municipais concedendo privilégios, isenção de taxas e impostos, pela fixação de alugueres máximos e outras restrições em relação aos lucros dos municípios.

⁸⁰ P. Classen, *Rom und Paris Kurie und Universität im 12. und 13. Jahrhundert*, p. 136.

⁸¹ Classen, *Ob. Cit.*, (nota 4), p. 292.

⁸² Os papas ajudavam as universidades e os estudantes pobres ou monges, colocavam-nos em dívida perante a Igreja ao isentá-los da obrigação da residência paroquial normalmente associada a uma prebenda.

⁸³ G. Ritter, *Ob. Cit.*, vol. I pp. 44.

⁸⁴ O Papa concedia *licentia ubique docendi* nos *studia generalia*, embora sujeita a restrições e excepções, dificultando a sua concessão, retirando-lhe o carácter universal, caso de Paris e Bolonha. Também os colégios professorais das universidades protegeram-se da competição exterior com o *numerus clausus*, que limitava a nomeação de novos professores universitários chega-se à conclusão: A categoria de professor universitário foi reduzida a uma honra universalmente aceite e nada mais.

⁸⁵ As frágeis estruturas da universidade foram sacudidas pelas disputas e ganharam forma através de regras e possibilitaram que o *studium* ocupasse o seu lugar de poder ao lado de *sacerdotium* e *regnum*.

A partir do séc.: XIII as grandes cidades comerciais já usufruíam das vantagens provenientes das universidades onde se formavam advogados e funcionários públicos e mantinham os filhos dos cidadãos intelectuais que se dedicavam à universidade local. Procuraram alianças sólidas com as universidades para as controlar. Nas cidades-estado os professores começaram a receber salário dos municípios⁸⁶ e o controlo da universidade passou para as mãos do funcionalismo público⁸⁷.

6. QUEM USUFRÍA DA UNIVERSIDADE

6.1. Do *studium generale* à instituição principesca

As discussões travadas em torno dos *studia generalia* pelas autoridades religiosas enfraqueceram-nos na sua qualidade de centros supranacionais de propagação de uma cultura internacional. Ao contrário associaram-se mais a soberanos e autoridades seculares e nestas escolas de elite intelectual e de classes dirigentes dos estados onde se encontravam⁸⁸.

O objectivo real era de glorificar os princípios abstractos do prestígio dinástico e a prescrição universal da soberania, mas com a morte de Carlos IV os problemas religiosos e políticos ensombraram o reinado de Vencislau e entrou em declínio. Professores e alunos não checos abandonaram a universidade em benefício de Viena, Heidelberg e Lúpsia, tornando-se a sucessora de Praga⁸⁹. Esta situação inspirou os soberanos do séc.: XV a criarem instalações similares próprias.

Nem o Cisma, nem a nova aparência conciliar alteraram os privilégios papais. Embora fosse fácil criar *studia* já não era preciso reconhecimento oficial (séc.: XV), pois era uma importância formal. Apesar disso adaptar os estatutos das antigas universidades europeias sugeriam não só um equilíbrio aparentemente universal, mas também uma uniformidade não delimitada por fronteiras.

Na verdade as autoridades fundavam universidades para satisfazer os seus desígnios políticos e religiosos. Fundada Lúpsia (1409) e Rostock (1419) seguiram-se outras sete no território do Sacro Império maioria de autoridades seculares. Parece que estas universidades

⁸⁶ H. Koller, *Standt und Universität im Spätmittelalter*, p. 87

⁸⁷ E. Bonjour, *Die Universität Basel von den Anfängen bis zur Gegenwart*, pp. 21-38

⁸⁸ Um caso típico é o *studium generale* de Praga com origem religiosa devido aos problemas do Cisma acolheu-se ao patrocínio do soberano: Carlos IV e em 1372 dividiu-se em universidades de Direito e em Faculdades de Artes, Medicina e Teologia, os seus professores e estudantes são recrutados a nível supranacional.

⁸⁹ P. Moraw, *Die Universität zu Prag, im Mittelalter Grundzüge ihrer Geschichte im europäischen Zusammenhang*, pp. 9 e segs.

seguem o modelo tradicional tinham um carácter regional e já não eram criadas por motivos genuinamente europeus. Era o querer continuar como grupo de territórios independentes (Sacro Império Romano) no final da Idade Média, levando príncipes e cidades a fundarem universidades as quais usufruíam dos privilégios papais para garantir a supremacia⁹⁰.

Declararam que competia ao rei e não ao Papa ou a qualquer outra pessoa - criar órgãos do tipo das universidades e dotá-las de privilégios e que a universidade de Paris podia gozar dos seus privilégios apenas se submetessem ao poder régio. Carlos VII em 1446 ordenou que todos os casos relacionados com a universidade de Paris fossem resolvidos pelo *Parlement*⁹¹.

A universidade de Paris com a reforma do cardeal legado, Guillaume d'Estouteville, 1452 retirava-lhe os privilégios e imunidades existentes entre o séc.: XII e XIV antes de se consolidar a monarquia francesa.

A universidade de Toulouse reconheceu o *Parlement* de Toulouse como árbitros das controvérsias universitárias e este no séc.: XV resolveu dificuldades administrativas na universidade^{92 93}.

A autoridade eclesiástica reservou para si a *licentia ubique docendi* e o preboste do cabido de S. Pedro foi nomeado Chanceler e conferia graus académicos, mas o *studium* só funcionou graças ao apoio económico do duque. As autoridades governativas reconheceram a importância da universidade como custos de formação para os funcionários públicos⁹⁴.

⁹⁰ As razões de fundar universidades eram diversas: a ambição do soberano, a crescente utilidade dos académicos para cargos públicos, o desejo de prestígio do príncipe e até por piedade para trazer auxílio económico em áreas de depressão - Louvaina, Mogúncia e Frier. Estas universidades parecidas às tradicionais de carácter universal ativeram-se às características destas aliadas a burgueses e cortesãos. Exteriormente havia uma semelhança com as universidades antigas, internamente gozavam duma grande liberdade não estavam sujeitas ao jogo religioso do Estado como na Reforma. Interesses espirituais conseguiram coexistir pacificamente trabalhando em conjunto sem entrar em facções.

A primeira metade do séc.: XV foi marcada pela viragem na relação entre o *studium* do Paris e as autoridades seculares no final da *Guerra dos sem anos*.

O papel exercido no Cisma pela intervenção de carácter religioso e político continua na expansão do domínio inglês na França e não hesitaram declarar fidelidade ao rei de França, mesmo que esse rei fosse inglês. Esta atitude visava o apoio da coroa já que o *studium* uma instituição governada por privilégios, vistos como universais.

Os representantes do poder declararam o rei de França, imperador e como tal não a qualquer, outra autoridade.

⁹¹ J. Verger *Les Universités au Moyen âge*, pp. 47-78.

⁹² C.E. Smith, *The university of Toulouse*, (nota 36) pp. 183 e segs.

⁹³ No final da Idade Média, os estados europeus possuíam universidades próprias baseadas na autoridade do papa ou do imperador e as autoridades da Republica Christianorum concediam os privilégios iniciais e daí passarem para a dependência das autoridades seculares quanto à administração e funcionamento. Louvaina surge como *studium* fundado por Martinho V (1425) a pedido do duque de Brabante João IV.

⁹⁴ A pedido de Luís II rei da Sicília e conde da Provença Alexandre V criou o *studium* de Aix-en-Provence (1409) com os mesmos privilégios de Paris e Toulouse e para ter viabilidade Luís II obrigou os estudantes da Provença a estudarem na sua universidade.

Os príncipes italianos e as oligarquias das repúblicas do séc.: V ambicionavam possuir *studia* famosos pela qualidade de ensino e capacidade para formar a classe dirigente e uma elite profissional. Os Visconti e Sforza de Milão tentaram criar um *studium generale* de Pavia em detrimento de Parma e tentaram como puderam limitar a jurisdição e os poderes da *universitas* de fazer os seus próprios regulamentos e transferi-los para o governo ducal tomando a seu cargo a gestão financeira do *studium*. Contratavam e seleccionavam professores, sua remuneração e regulamentação do ensino⁹⁵.

Os soberanos aragoneses de Nápoles adoptaram métodos semelhantes, restauraram o antigo *studium generale* dos Hohenstaufen que entrava em declínio da Casa de Anjou. Renovaram a participação pública na organização da escola, na formação do corpo docente, pagos pelo erário público⁹⁶.

O novo *studium* recebeu privilégios de Eugénio IV foi controlado e administrado pela comuna dos cidadãos que estava em conflito com o bispo - Chanceler (que tinha plenos poderes para atribuir doutoramentos) por causa de receitas para benefício da universidade. O *studium* de Roma foi apoiado pelos Papas com cuidados especiais, comportando-se como príncipes seculares e os de Florença não se cansaram de ajudar o seu *studium* com grandes somas para professores⁹⁷.

Veneza reforçou sobre o *studium* de Pádua e os condes depois duques de Sabóia e a comuna de Turim criaram um intelectual de muito prestígio^{98 99}.

Em Itália no séc.: XIV e XV as comunas livres, as Signorie de cidadãos eram substituídos por estados territoriais maiores também os studia corresponderam. Nos séc.: XIII e XIV os studia surgiram quase por geração espontânea e consolidavam-se graças ao poder local.

⁹⁵ M. C. Zorzoli, *Interventi dei duchi e del Senato di Milano per l'universita di Pavia*, pp. 553-573.

⁹⁶ O *studium* dos príncipes de Aragão na Sicília: o rei Afonso, o Magnânimo tinha aprovado uma universidade na Catânia 1434, os dignatários do Conselho Real que tinham ligações com a cidade e para compensar a Catânia pela mudança da Corte para Palermo.

⁹⁷ D. S. Chambers, *Studium Urbis and Gabels Studii: the university of Rome in the fifteenth century*, pp. 249-310.

⁹⁸ F. Dupuigrenet Desroussilles, *L'Università di Padova dal 1405 al Concilio di Trento*, pp. 616 e segs.

⁹⁹ Os studia floresceram na Itália no final da Idade Média recrutavam mestres por salários altos oferecendo melhores condições de vida aos estudantes. Donde a explicação de os governos publicarem leis proteccionistas, o cuidado administrativo dos *studia*, a limitação de poderes do reitor e aos casos de foro civil, até casos menores.

Os *studia* italianos ficaram ligados à oligarquia reinante de famílias, príncipes que ocupavam os maiores cargos diplomáticos e eram mediadores entre as universidades.

No séc.: XIII o vocábulo mais em uso é *universitas* em vez de *studium generale*. Palavra abstracta no latim e significa *a totalidade* aceite pelos juristas para todos os tipos de comunidade, corporação, grémio, profissão, irmandade, etc.

6.2. A independência e influência da comunidade universitária

Desde o séc.: XII, com a proliferação de instituições de ensino então dizia-se *a universidade dos estudantes*, *a universidade dos mestres e estudantes* (*universitas scholarium* ou *universitas magistrorum et scholarum*) de tal lugar.

O interesse da fórmula (*universitas magistrorum et scholarum*) tem a ver com a realidade humana das universidades medievais. Eram comunidades de indivíduos organizados e responsáveis nalgumas cidades, pelo ensino superior – ou pelo *studium: universitas studii*, como se dizia por vezes. Nomenclatura fundamental independente de limitações e contrariedades envolvidas^{100 101}.

As universidades de estudantes (Bolonha, Pádua) os professores eram contratados anualmente pela universidade ou pela comuna e brevemente tinham o *colégio de doutores*, que eram responsáveis pelos exames e respectivos graus académicos. É de referir que em Bolonha e Pádua existiam várias universidades cuja inscrição tinha em consideração o lugar ou disciplina estudada.

Os estudantes de Direito pertenciam às universidades *Citramontane* ou às *Ultramontane*, sendo italianos ou não. Os de Medicina e Artes ligavam—se a uma universidade independente (totalmente). Os mesmos agrupavam-se em colégios doutorais distintos consoante a sua especialidade e as universidades cooperavam entre si. As duas universidades de Direito em Pádua fundiram-se em 1473. As universidades do Sul da França, Península Ibérica e Leste Europeu eram mistas, os alunos controlavam certos cargos universitários (conselheiro, reitor) onde o colégio de doutores faziam parte integrante da

¹⁰⁰ J. Verger, *Ob. Cit.*, pp. 21-44.

¹⁰¹ Isto implica um certo grau de independência e coesão interna. Aderia-se a ela de livre vontade, e, por isso, conseguia-se admissão. Trata-se duma pessoa moral, apta a emitir documentos autenticados com o seu próprio selo, mover em seu nome acção civil, dotar-se de estatutos e que os seus membros lhe prestem obediência. Estas prerrogativas já existiam, em parte, antes da organização universitária. Este tipo de independência não excluía a interferência e controlo por parte das autoridades laicas e religiosas externas. Quase sempre, só parte dos membros da *universitas*, da comunidade universitária gozava de todos os direitos e prerrogativas criadas por esta independência. Os outros meros *suppositi* da universidade não tinham a possibilidade de participar no exercício de responsabilidade (participação em assembleias e conselhos, exercício de cargos universitários).

No modelo Oxford ou Paris, só os mestres eram, neste sentido, membros de pleno direito da universidade. Dado que muitos alunos de Teologia, Direito e Medicina já eram mestres, estas universidades eram muito menos hierárquicas do que *universidades de mestres* levaria a supor. Estes jovens mestres e os mais turbulentos tinham tendência para controlar a totalidade da universidade.

Na realidade as pessoas excluídas eram os estudantes de Artes que eram crianças ou jovens com os criados de mestres e estudantes, *bedéis* escribas, livreiros, etc.) que beneficiavam da sua protecção, sem contudo terem acesso às reuniões dos seus conselhos.

universidade. Acontecendo na universidade de Medicina (Montpellier) por antiga orgulhosa e prestigiosa e a de Direito totalmente independente, já para não falar da das Artes (modesta)¹⁰².

As universidades subdividiavam-se em faculdades distintas, destinadas a mestres e estudantes de uma disciplina específica. As faculdades eram de Artes Liberais, Teologia, Direito Canónico e Direito Civil e Medicina, contudo havia outras como Toulouse de Gramática e de Artes¹⁰³.

A Universidade organizava-se de forma federal cuja actuação recíproca dos elementos constituintes tanto poderiam ser factores de desenvolvimento como ameaça constante de desorganização, isto é, traço característico da universidade medieval¹⁰⁴.

O carácter de estrangeiro era característica do estudante medieval por definição. Em Bolonha, os que eram da cidade não pertenciam à universidade continuavam a ser membros da comunidade da cidade e gozavam dos direitos e liberdades da comuna¹⁰⁵.

6.3. Independência e influência da Universidade através da pedagogia escolástica

As escolas medievais estruturavam-se em concepções pedagógicas e à classificação de conhecimentos ligados pelas escolas medievais do séc.: XII, e, talvez, vindas dos Padres da Igreja como S. Agostinho, S. Jerónimo ou da Antiguidade Clássica-Quintiliano, Varrão, Boécio, Cassiodoro etc., herdeiros de Platão, Aristóteles e Cícero¹⁰⁶.

A classificação destes documentos - *autoridades*, textos básicos e comentários *autorizados*, base dos conhecimentos medievais e matéria das universidades, davam o nome às faculdades - Teologia, Direito, Medicina e Artes Liberais. À parte, ensinavam-se

¹⁰² As comunidades universitárias, as mais numerosas dividiam-se em *nações* segundo a sua origem geográfica. Em Bolonha eram 20, em Orleães 10, em Paris 4, também nas universidades do Sacro Império Romano ou Europa de Leste 4. (Praga, Lípsia, Viena, Louvaina e em Salamanca).

¹⁰³ Em Pádua, Bolonha, Montpellier existiam universidades com uma só disciplina. As faculdades eram relativamente autónomas dentro da universidade com os seus estatutos e frequentemente com o seu decano. O recrutamento específico de estudantes, os próprios desígnios e relações entre elas eram tensas.

¹⁰⁴ A influência da universidade dependia das áreas de recrutamento dos estudantes, contudo era raro as universidades conseguirem atrair, de forma consistente, estudantes de toda a Cristandade. As universidades de Paris, de Bolonha e de Pádua no séc.: XV possuíam uma reputação intelectual inquestionada. Nas Universidade de (Orleães, Oxford, Salamanca, Praga, Louvaina, etc) – o recrutamento era principalmente *nacional* ou melhor regional, local travando com o apoio do Estado a mobilidade.

Reconhecia à universidade o seu carácter universalista apesar de se localizar num país específico, exerceram uma influência sobre uma área sem limites de qualquer circunscrição política ou eclesiástica, mas simplesmente pela sua capacidade intrínseca de atrair. Isto relacionava-se com a fama das instituições e a qualidade de ensino. A viagem e a estada eram características indissociáveis da vida universitária.

¹⁰⁵ A.B. Cobban, *Ob. Cit.*, pp. 69-70.

disciplinas adicionais sob o controlo das Faculdades tradicionais como: (*Arte Notarial* juntamente com o Direito, Cirurgia com a Medicina em Bolonha). Outros ramos do saber como *Artes* científicas do quadrivium (a Astronomia em Bolonha e Pádua e a Música em Salamanca).

Este ensino desenvolveu-se independentemente e atribuiu graus académicos. No entanto as inovações eram raras e pouco contribuíram para aligeirar a rigidez universitária. Este modo de proceder tinha como consequência principal a exclusão de ramos de conhecimento inteiros não reconhecidos pelas classificações tradicionais do ensino universitário. Esta situação abrangia as *artes mecânicas* (ciências aplicadas e tecnologia)¹⁰⁷.

A faculdade de Teologia ocupava o topo seguido do Direito e Medicina e a última as Artes¹⁰⁸.

As Artes foram vítimas de suspeita e estarem irremediavelmente marcadas pelas suas origens profanas herdadas da antiguidade. O seu papel teve valor propedêutico por uma cultura cristã, as disciplinas incompletas não podiam aspirar a outro papel que não o de ajudar a conseguir o acesso a conhecimentos superiores e auto-suficientes. Apesar das universidades com as mesmas faculdades terem os mesmos métodos, as diferenças eram significativas em questão de pormenor. O que existia era uma espécie de espírito comum que se designa por escolástico que provinha do séc.: XII especialmente das escolas de Lógica e Teologia de Paris, de Direito de Bolonha e das escolas de Medicina de Salerno¹⁰⁹.

Este tipo de pedagogia, tão universal quanto obrigatório pelos estatutos universitários tinha várias consequências¹¹⁰.

¹⁰⁶ R.R. Bolgar, *The Classical Heritage and its Beneficiaries from the Carolingian Age to the End of the Renaissance*, in *Uma História da Universidade na Europa*, p. 39.

¹⁰⁷ Com esta rigidez disciplinar e tradição pedagógica criou-se a ideia de hierarquia nas disciplinas. O seu carácter religioso, a sua utilidade social e a sua dignidade intelectual e toda a disciplina que parecesse *profana*, *lucrativa*, *meicânica*, relacionada com o matéria, era banida.

¹⁰⁸ Era raro na Idade Média encontrar numa universidade todas as faculdades e proliferavam antes de 1360, faculdades de Teologia em Paris. As universidades a partir da década de 1380 tinham o direito de ter *todas as faculdades autorizadas*.

¹⁰⁹ Esta tradição assentava no uso exclusivo do latim, língua oficial de debate erudito em torno de duas actividades, a *lição* e a *disputa*.

A *lição* era uma leitura comentada, baseada em *autoridade* que servia de base a cada disciplina. A última consistia num debate conduzido segundo o silogismo aristotélico, com referência às *autoridades*, servia para defender e refutar uma tese ou *caso* específico, com o fim de resolver e desenvolver um corpo doutrinário consistente de carácter (filosófico, judicial, teológico etc.) que nasciam da comparação de textos.

¹¹⁰ 1 - Conferia um papel crucial e propedêutico à Gramática e à Dialéctica, disciplinas necessárias à compreensão do texto.

- à argumentação lógica impecável

- o principal acesso à verdade

2 - Demonstra a importância dentro desta forma de ensino da escrita, um auxiliar necessário para as interpretações autorizadas do texto e da palavra oral, meio usado nas disputas.

3 - dava-se uma importância grande à relação mestre-aluno.

Esta forma rígida da pedagogia medieval não admitia alternativa a qualquer outra forma de procedimento intelectual, quer tradicional (a exegese mística, a favorita da cultura monástica), quer a inovadora (a experimentação e a medição, a análise filológica e histórica), estas últimas defendidas pelos humanistas que por volta do séc.: XV e XVI fazem incursões no ensino universitário. A pedagogia *escolástica* não era monopólio da universidade, embora simplificada em escolas urbanas e studia mendicantes dos séculos XIII e XIV. Os exames eram principalmente orais e sujeitos a estipulações rigorosas, confirmavam o domínio dos estudantes nas matérias versadas¹¹¹.

7. A AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES

7.1 A Autonomia da Universidade

A razão é simples. Estas universidades lidaram e preocuparam-se com o saber. Trata-se dum saber *descoberto, conservado, aperfeiçoado, transmitido e aplicado*^{112 113}.

Decorrente do sobredito, o *saber* é a matéria prima com que estas universidades trabalham, evidenciando-se os detentores do saber. Ninguém pode contestar decisões dum docente qualificado quanto ao investigar e ao modo como o faz, como ensina e estimula o interesse dos alunos e trata as - matérias a ensinar. Isto implica a autonomia profissional tão importante para a qualidade do ensino superior. Ligado a esta ideia, o verdadeiro poder reside nos níveis mais baixos da organização, salas de aula, laboratórios, lugar onde os peritos imperam e à medida que se aproximam da organização administrativa dilui-se. Na universidade as cúpulas não podem decretar nem os comportamentos, nem a forma de actuar dos níveis mais baixos. As decisões são por consenso, precedidos de discussões intermináveis dos que têm competências para definir caminhos a seguir. Isto exige uma compartimentação do sistema para que as universidades sejam organizadas por áreas do saber, associadas à

4 - Exigia o recurso constante à memorização, à repetição, por isso, os cursos eram longos, aumentaram no séc.: XIII e reduziram-se no séc.: XV, variando de faculdade para faculdade numa gama que ia de quatro ou cinco anos nas faculdades de Artes e sete ou oito em Oxford, a doze nas faculdades de Direito de Toulouse, quinze ou dezasseis na faculdade de Teologia de Paris.

¹¹¹ A universidade medieval não foi apenas criação papal que garantia um leque de privilégios, mas uma comunidade independente, estruturalmente complexa com um tipo específico de ensino, recrutava os seus membros da área geográfica da sua influência.

¹¹² B.R. Clark, *The Higher Education System*, Repensar o ensino Superior, p. 2

¹¹³ Conforme Ferr: Instituições fundadas em 1520, 85 sobrevivem entre elas: a Igreja Católica, os parlamentos da Ilha do Man, Islândia e Grã Bretanha, alguns cantões e ainda setenta Universidades!

Grandes poderes sucumbiram no tempo, no entanto, setenta universidades mantêm-se vivas e actuaes nos mesmos lugares e nos mesmos edifícios, obedecendo aos primitivos padrões com professores e alunos desempenhando as mesmas actividades. Como se explica esta sobrevivência face ao sucumbir de outras?

noção de *catedra*, agregadas de formas extremamente diferenciadas em laboratórios, centros de investigação, departamentos e grupos, faculdades,

Segundo Weick¹¹⁴ *sistemas fracamente acoplados*, passando pela lealdade e a ligação dos peritos profissionais alia-se a outros colegas doutras instituições nacionais e estrangeiras e só depois para a sua própria instituição. Como afirma Clark¹¹⁵ *que acima de todo o mais os académicos protegem e identificam-se com a sua disciplina, depois com o departamento, algumas vezes com a faculdade e, muito poucas vezes, com a universidade. O poder é detentor duma enorme difusão de tomar decisões. A instituição por si fragmentada onde o processo do conhecer é uma produção, de conhecimento-intensivo, obriga à descentralização e o poder de decisão é fragmentado pelas unidades e actores participantes.*

Tudo revela a capacidade adaptativa e de sobrevivência que no parecer de Clark a fragmentação e a diversidade organizacional são aptas a suprimir agregar, dividir, acrescentar novas unidades ou áreas de saber, sem sequer fazer estremecer a instituição.

Da pena de Bok¹¹⁶ lê-se *que as universidades são grandes organizações informais e descentralizadas, com pequena autoridade hierárquica, onde a inovação surge com facilidade e frequência, mas a sua difusão é difícil e terá lugar por comunicação entre colegas: a força mais eficaz para o êxito de uma inovação é provavelmente, o reconhecimento da sua utilidade pelos colegas*¹¹⁷.

No estudo de Cerych e Sabatier referente às diversas reformas do ensino superior em alguns países europeus (Suécia, Polónia, Inglaterra, Alemanha, França e Noruega) mostra como elas podem ser frustradas por incompreensão dos políticos quanto às características das instituições universitárias¹¹⁸.

Como estão organizadas as instituições universitárias com diversidade organizacional só é possível o controlo exterior pela restrição da autonomia profissional. Parece que um controle exterior afecta as tarefas profissionais¹¹⁹.

¹¹⁴ K. F. Weick, *Educational Organization as Loosely Coupled Systems*, Repensar o ensino Superior, p. 3

¹¹⁵ B. R., Clark, *Governing the Higher Education System, in the Structure and Governance of Higher Education*, in Repensar o ensino Superior, p. 3

¹¹⁶ D. Bok, *Higher Learning Cambridge*, Repensar o ensino Superior, p. 3.

¹¹⁷ São características que explicam a resistência ao tempo destas universidades e tenham capacidades de triunfarem das mudanças impostas do exterior. Esta razão deve ser cuidadosamente planeada pelos governos, procurando-se num debate participado, assegurar uma colaboração interessada, libertando-se da rejeição que advém duma mera imposição de cariz político.

¹¹⁸ L. Cerych, and Sabatier, P., *Great Expectations and Mixed Performance: the implementation of higher education reforms in Europe*, Repensar o ensino Superior, p. 3.

¹¹⁹ A regulamentação detalhada prejudica quer a actividade docente quer de investigações e atinge a consciência profissional dos seus docentes, fonte de aborrecimentos, desinteresse e o deixarem-se arrastar pela rotina com consequente dano para a inovação sempre necessária as novas descobertas.

7.2. Autonomia da universidade do séc.: XIX à meados do séc. XX

No período pré-industrial o agente de modernização e estabilidade foi a criação de uma burocracia profissional ligada à universidade como seu reservatório. As reformas universitárias do séc.: XIX são a forja para a figura da universidade moderna como agente de reconstrução nacional com a revisão do recrutamento de quadros para o aparelho do Estado.

A homogeneidade legal ou semelhança do produto fornecido pelas instituições do ensino superior é onde assenta a instituição do controlo do Estado para assegurar a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos e igualdade na competição pelos empregos do estado. Este controlo do Estado as alterações do sistema não advém de acções da indústria, nem do sector privado do mercado do trabalho, mas de exigências de dentro dos serviços do Estado para conhecimentos mais especializados ou técnicas para acompanhar o desenvolvimento das funções estatais¹²⁰.

Nas últimas décadas nos países desenvolvidos o controlo passou a ser supervisionado pelo Estado com a concessão de autonomia às instituições e a consequente auto-regulação.

7.3. A autonomia e a supervisão do Estado

Da obra já citada de Gry Neave e Frans Van Vught a história da universidade e a emergência de diversos modelos de autonomia é parte da luta secular e perene da universidade para pertencer a uma República da Erudição de ser parte do universo do saber, em oposição à insistência dos governantes de que se está ao serviço do saber. Também deve servir o princípio ou, pelo menos, que não deve contestar demasiado as suas ordens.

Nas últimas décadas as dificuldades cresceram em torno do controlo pelo Estado devido aos problemas criados pelo mercado, ou melhor, o desenvolvimento do ensino deixou de ser a modernização política e administrativa substituindo-se pouco a pouco pelo sector privado do comércio, indústria, serviços, consumidores particulares não pela comunidade e o Estado deixou de ser o empregador principal dos graduados. Reconhecendo-se que o princípio

¹²⁰ O princípio da homogeneidade legal implica a reforma simultânea de todo o sistema para vencer a forte inércia da administração pública centralizada justifica por si a pouca frequência das reformas que eram negociadas entre a oligarquia académica e administração estatal.

de homogeneidade legal dificultava a busca de soluções e privava a capacidade de inovação e de geração de novos conhecimentos numa economia industrial, abandonou-se este modelo em benefício da autonomia às instituições com a supervisão do Estado¹²¹.

A figura criada pelo Estado foi a avaliação devido à prestação de contas da universidade perante a sociedade e as necessidades de dinheiro revelaram-se cada vez maiores. A saúde e a segurança social criaram uma situação de ruptura por falta de financiamento. A nova postura governamental é tratada por Gry Neave - *The Rise of the Evaluative State*¹²².

O efeito da massificação introduziu na universidade uma tensão evidente nas políticas nacionais entre elitismo e desenvolvimento dos recursos humanos. Todos têm acesso à universidade, uma vez que o escrutínio é realizado dentro da universidade, quanto mais alunos entrarem maior é o número dos seleccionados. As universidades são organizações pluralistas razão pela qual não consentem critérios de actuação contraditórios, isto é, como professariam a excelência dos modelos e valores e o turbulento e massivo contingente que busca a satisfação do imediato?

Haverá algum conflito cultural mais subtil, entre os longos horizontes temporais da tradição universitária e a cultura da busca frenética a curto prazo deste último tempo designado por sociedade de informação? Caracterizam-se as universidades por uma só forma de organização, pela multiplicidade das missões que lhe são próprias, pela ausência de autoridade absoluta, verdadeiras burocracias profissionais com a sede do poder na sala de aula e no laboratório de investigação, chamando-lhes uma anarquia organizada, sem as tornar ilegítimas, morais ou ineficazes¹²³.

As decisões na universidade resultam de longas discussões e ressaltam dos equilíbrios entre pares e as unidades em que se agrupam - faculdades, departamentos e até disciplinas - onde o reitor, autoridade aglutinadora deve ter a capacidade de buscar consensos e uma habilidade política académica orientando a nave institucional, evitando tensões e conflitos. A pertinência nas pressões actuais dentro da universidade passa pela relevância. A universidade

¹²¹ Não sendo possível um controlo detalhado das instituições estudaram-se formas que transferiam para a universidade as políticas educativas e a sua gestão corrente, passando esta a controlar algumas das variáveis do sistema como: custo por aluno, número de alunos admitidos, taxas de retenção, número de licenciados produzidos e atribuídos às instituições *orçamentos envelope*. As instituições autorregulavam-se dentro de valores aceitáveis pelo Estado.

¹²² G. Neave, *Efficiency and Enterprise: an overview of, recent trends in higher education in Western Europe*, pp. 7-23.

¹²³ M. Allen, *The Goals of Universities*, Repensar o ensino Superior, p. 7

pela sua dimensão e diversidade de cursos precisa tempo e meios para se transformar e orientar.

Implica a viragem se conciliar conflitos de interesses, alterar o processo de gestão administrativa, pedagógica sem entrar em colapso discutimos, refutando, melhorando, redefinindo todas as actividades, dadas como essenciais, quer académicas quer democráticas¹²⁴.

O Estado assumiu o encargo de auxiliar a universidade a definir as suas necessidades, e reconciliar tensões a respeito destas necessidades, e fazer com que a Universidade responda eficazmente ao ensino e investigações¹²⁵.

Esta forma de agir influenciou negativamente o corpo docente da universidade pela afluência de professores que impediam o aumento salarial, restringiu-lhes a importância social, obrigou a um empenho descompensado face ao número crescente de alunos, o seu trabalho era questionado face a uma avaliação de qualidade e pela competitividade das verbas de investigação.

As condições criadas pelas melhorias materiais criaram situações complicadas na sociedade moderna,

1. Uma desmoralização crescente a um nível pessoal apesar de se conseguirem os cursos. Os problemas emocionais ganham dimensões e afloram em autocritica, depressões, culpa, inactividade e outros.
2. A estrutura onde nos inserimos é uma organização ou melhor uma *escola invisível* uma universidade mas uma norma disciplina.

Os nossos colegas são-nos mais apreciados que os nossos empregadores, simpatizamos e colaboramos com eles.

Está se a proletarizar as profissões académicas e as prerrogativas de classe e posição social esvaem-se à medida que o secundário penetra o universitário como meta.

Os académicos são pouco recompensados pelo mundo materialista actual por o seu privilégio, a sua vocação implica uma austeridade monástica

¹²⁴ Esta forma tradicional de governar a universidade colide com a ideia de ineficácia e que só é possível eficiência com intervenções externas, implementadas do topo e retiradas de práticas de gestão e de sistemas de incentivos doutras formas de organização. A universidade que se baseava na qualidade científica e na liberdade académica, passou a ser substituída por a de gestão e eficiência, aumentando as pressões para a adopção de formas empresariais.

¹²⁵ Os estados democráticos liberais sobrecarregados com encargos sociais arcam com as despesas de todo o ensino. Atitude esta geradora de pressões entre a limitações de despesas públicas, alimentadas pelas expectativas populares de acesso ao ensino superior com o consequente aumento de estudantes e candidatos frustrados.

Os tempos vindouros surgem como mais difíceis para as interiorizações que o estudo requer e o carácter de gratuidade da Universidade perdeu o cariz de *amor sciendi* e da busca da verdade¹²⁶.

O conhecimento é uma exigência da sociedade futura, onde o aumento da globalização social é um facto, a universidade tem de enfrentar novos desafios o da contradição entre exigências da sociedade quanto à *relevância* e o da tradição. A universidade perdeu o seu carácter *elitista* ligada aos cidadãos mais aptos e à orientação da educação universitária e pouco a pouco se tornou *irrelevante*. Nunca a universidade viveu do imediato, *estava no mundo e não era dele*, não partilhando da ideia da *relevância* mas dum afastamento segundo a universidade, de longe¹²⁷.

Em Portugal a *Lei de Autonomia das Universidades, Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro foi avançada no aspecto financeiro e orçamental, mas pouco feliz noutros domínios como na imposição de órgãos de gestão das unidades orgânicas*. Procurou-se um consenso globalmente positivo, mas pouca consistia nas soluções obtidas.

Autonomia universitária embora aproximasse universidade e tutela com o objectivo da melhoria do ensino superior, embora com dificuldades e limites, para a universidade a autonomia não lhe proporcionou os meios de que precisava e o ministério adoptou uma atitude de terra queimada, lançando sobre a universidade a resolução de todos os problemas como represália, reservando para si os investimentos. O tempo alterou esta postura do ministério e oito anos depois as dificuldades são analisadas e as propostas de alterações mais convenientes são adoptadas, apesar da lei ter criado condicionamentos as Universidades Portuguesas obtiveram uma autonomia muito maior que outras congéneres europeias. A lei em parte desconheceu dificuldades da vida universitária e certas disposições não foram

¹²⁶ Nos primórdios da civilização pós-romana os mosteiros chamaram a si a cultura e as glórias passadas greco-latinas e ligaram-nas às gerações futuras. A idade caótica em que vivemos tão ou pior que a Idade Média, obriga a universidade a tornar-se torre de marfim, restringindo a sua actividade, aumentando a sua pobreza para ser fiel à sua secular missão - *conservar a herança cultural e transmiti-la através dos tempos mais difíceis*.

A massificação altera as instituições, desvirtua o ensino alheia-se da qualidade e anula-se a missão principal da universidade que é inculcar nos jovens o *amor sciendi* pelo carácter desinteressado e busca incessante da verdade. Por isso, deve ser repensada a sua missão, o seu lugar na sociedade, tendo conta a precariedade da mesma: - ao monopolizar um bem escasso o conhecimento; - ao ser querida por uma administração envolvida em valores de mercado pronta a cortar despesas. Do seu pedestal assume o direito de criticar e julgar as deficiências da sociedade e do Estado.

¹²⁷ É de recordar a instalação da universidade em Coimbra lugar apto para o estudo alheio ao bulício de Lisboa lugar da corte. O papel da universidade era *sub specie aeternitatis*, absorvia a mudança numa perspectiva de longo prazo. Hoje, obrigada a atender ao imediato e viver dele sob pena de acusação de elitismo ou irrelevância se mantém como instituições moldadas ao sabor das necessidades sociais será que passarão a estar no mundo e a ser dele? Caso a universidade abandone o seu ideal multissecular tão necessário à contemporaneidade, quem a substituirá?

acompanhadas por *medidas complementares necessárias a uma melhor flexibilidade de gestão*¹²⁸, e ainda se esvaziou o conteúdo desta lei.

À universidade não foi possível usar a capacidade prevista no n.º 1 do art.º 60º da lei da autonomia universitária de livremente definirem, programarem e executarem a investigação, claramente disposto na L.A.U., por isso é necessário definir uma política científica universitária a nível nacional.

Em 1991 o ministério desresponsabilizou-se do financiamento da investigação científica, atitude negativa para o exercício responsável da autonomia científica.

A introdução, no orçamento das universidades uma verba despesas de investigação calculada pela fórmula de financiamento é positivo mas pouco significativo.

A legislação limita as autonomias administrativas e financeiras como se lê art.º 8º: *as universidades exercem a autonomia administrativa no quadro da legislação geral aplicável e estão dispensadas do visto prévio do Tribunal de Contas, excepto nos casos de recrutamento de pessoal com vínculo à função pública e, no âmbito da autonomia financeira, as universidades dispõem do seu património, sem outras limitações além das estabelecidas por lei, geram livremente as verbas anuais que lhes são atribuídas nos orçamentos do Estado, (...) têm capacidade para obter receitas próprias a gerir anualmente através de orçamentos privativos conforme critérios por si estabelecidos (...)*. A prática diária desmente o sobredito. A lei geral tem servido para justificar significativas amputações ao espírito da lei n.º 108/88. Os patrimónios da universidade nunca lhe foram atribuídos violando o n.º 1 do art.º 10º; nunca foi possível a transferência de verbas nem a nível pessoal ou verbas de financiamento e o que interessava era diminuir as despesas com pessoal¹²⁹.

Criaram-se cursos, às vezes, sem condições e pretende-se que a lei retire a liberdade de criar cursos às universidades e querem-se medidas que *moralizem* o sistema através de legislação própria e incentive a coordenação¹³⁰.

¹²⁸ Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, *Repensar o ensino superior II*, p. 12

¹²⁹ A universidade nunca pôde administrar verbas próprias de acordo com critérios definidos. Ainda não se clarificou a autonomia disciplinar não se sabe bem os limites de penas a aplicar o que depende do Reitor e do Senado. Em matéria de autonomia pedagógica, esta revelou-se uma fonte de *libertação* das universidades em relação ao modo como a tutela era exercida antes. A proliferação de cursos semelhantes conduziu à confusão indesejável e não existe coordenação a nível nacional, ao mesmo tempo que o Estado tem adiado a definição para o subsistema do Ensino Superior.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 30

8. OS MODELOS ACTUAIS DE UNIVERSIDADES E SUA GÉNESE ENFORMATIVA

8.1. O que é a Universidade

Uma *instituição aberta* pronta a receber no seu seio *os novos saberes* desde que atinjam dignidade científica suficiente como objecto de ensino superior e investigação altamente qualificada, pronta a desdobrar-se e multiplicar-se em *novas escolas universitárias* à medida que o crescimento demográfico e as necessidades profissionais do país de primeiro nível o exijam¹³¹.

As novas escolas universitárias encerram dois limites: um extrínseco, outro intrínseco. O extrínseco visa as necessidades de primeiro nível do país em diplomados; o segundo não pode ser ultrapassado sem grave risco de subemprego e de frustração dos graduados, gafos de problemas humanos e sociais a que se apelidou de *exportação de cérebros* parcialmente resolvido. O seu limite é a capacidade de recrutamento de pessoal docente e obtenção de instalações adequadas, de modo que o novo ensino universitário a criar não possua simplesmente *in nomine*, desprestigiando-se a si próprio e à instituição em que se apoia. Compete ao Estado estar atento a um e outro quer a nível público quer privado, olhando e vendo quer as necessidades que exigem, quer as possibilidades que permitem, impedindo a macrocefalia do ensino e a sua inevitável degradação, gerada pela procura excessiva, conduzindo-a inevitavelmente a uma secundarização de si própria. Esta secundarização é gerada pela multiplicidade de escolas universitárias, sem nível, conducentes ao desprestígio da dignidade da instituição universitária em si¹³².

Este assédio de *massas* só se controla com um *ensino de massas*, a par do *ensino universitário*, opinião unânime de quantos se debruçam sobre este magno e momentoso problema. A exigência por excelência cabe à universidade criadora dos padrões de especialização e também quanto ao ensino de massas (ensino superior), a quem deve atribuir

¹³¹ Quer a tarefa de integrar novos saberes, quer o alargamento dos ensinamentos, dos saberes tradicionais a nível da universidade ou escolas universitárias privadas, compete ao Estado aproveitar as virtualidades inerentes a uma e outras. Assim deve o Estado amparar, defender e prestigiar quer públicas quer privadas não se limitando a consentir estas últimas ou fazendo delas *vazadouro* na mira de defesa do ensino oficial com seu patrono.

¹³² Uma defesa intransigente das existentes públicas ou privadas, investidas por avalanches e livremente consentidas, degradam-se inevitavelmente paralisam e neutralizam a investigação no seio universitário. Esta defesa não se consegue por: *numerus clausus*, exame de aptidão fortemente limitado ou 1º ano selectivo por todos terem direito na sua aspiração a conquistar diplomas a nível pós-secundário. Só é possível com uma estruturação do *ensino pós-secundário de massas* onde se coloquem os excedentes que não obtêm lugar na universidade propriamente dita.

diplomas e não graus de cariz universitário ou apenas um ensino pós-secundário ou médio (2º ciclo liceal base). Os graus académicos são para o curso universitário que não para uma carreira funcional, como advogam os defensores do curso de massas, paralelo ao universitário para salvar *a Universidade como escola de formação das elites* e cabeça do progresso cultural e científico¹³³.

No texto *Conceptions de l'université* de Jacques Drèze e Jean Debelle (belgas) Citoyens. Estes autores classificaram 5 tipos de universidade: Inglesa, Alemã, Americana, Francesa, Russa, analisaram as concepções de cada, sob o ponto de vista do assédio de massas, questão de vida ou de morte¹³⁴. Sintetizadas a conclusões - *o de que não há outra saída para salvar a Universidade do processo de degradação (...) senão o da criação, a seu lado, duma rede autónoma de estabelecimentos de ensino - com uma gama de opções similar à das diversas licenciaturas universitárias - para onde os excedentes escolares da Universidade possam ser canalizados*¹³⁵.

A obra em epígrafe aborda a concepção inglesa¹³⁶ a partir de Oxford e Cambridge, encontrando em Newman (séc.: XIX meados) seu teorizador e defensor¹³⁷.

8.2. A Universidade Inglesa

A característica base desta concepção é a: *preparação para a vida* em que a *formação intelectual* fundamenta a *formação profissional* e o ensino do *saber universal* vai ao encontro da natural aspiração do homem ao saber como primazia sobre a *investigação científica* e que só cumpre a sua missão de transmissora dos saberes se ela própria estiver nas primeiras linhas do saber, sendo apanágio das universidades britânicas. A verdadeira missão da Universidade não é tanto a investigação como na difusão e expansão do saber *se a Universidade tivesse por fim o descobrimento científico e filosófico não se vê porque deveria ela ter estudantes*¹³⁸.

¹³³ Guilherme Braga da Cruz, *Reforma do Ensino Superior*, p. 66.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 67.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 67.

¹³⁶ *Ibidem*, pp. 33 a 47.

¹³⁷ Newman, *Conferências de Newman*, p. 67.

¹³⁸ Drèze e Debelle, *Conceptions de l'université*, p. 34.

A missão da Universidade é eminentemente educativa e ensina *a ver globalmente a verdade em todas as suas ramificações, a ver as relações duma ciência com outra, as suas conexões mútuas e os seus valores respectivos* ¹³⁹.

Decorrente desta concepção a enorme importância do convívio entre estudantes e professores dentro da Universidade¹⁴⁰. Referindo-se à afirmação anterior: *Se bem que eles (estudantes) não possam estudar todas as matérias que lhe são oferecidas, lucram em viver lado a lado e sob a alçada dos mestres que representam o círculo completo (dos conhecimentos). Eis como eu concebo o benefício duma sede de saber universal, considerada como lugar de ensino. Agrupemos homens eruditos, cheios de zelo pela sua própria ciência e émulos uns dos outros, através da troca de impressões familiares e no interesse da quietude de espírito, eles são levados a acertar em conjunto o contencioso e as relações das suas respectivas matérias de estudo. Eles criam, assim, uma atmosfera pura e clara de pensamento, que o estudante respira igualmente, apesar de dedicado ele próprio apenas a certas disciplinas, entre a multidão delas. Este beneficia então, duma tradição intelectual, independentemente de professores particulares, que o guia na escolha das suas matérias e na sua correcta interpretação. Apercebe-se duma maneira única dos grandes contornos do saber, dos princípios sobre que ele repousa, da escala das suas parcelas, das suas luzes e das suas sombras, das suas grandes e pequenas facetas. A sua educação merece então o nome de liberal. Um hábito de espírito se forma, que persiste para a vida inteira e cujos atributos são a liberdade, a equidade, a ponderação, a moderação e a sabedoria, ou então, para retomar termo já lançado numa conferência anterior, o espírito filosófico *philosophical habit*. Eis como eu definiria o fruto principal duma educação universitária, por oposição a todos os outros lugares ou modos de ensinança. Eis o objectivo principal da Universidade na educação dos estudantes* ¹⁴¹.

É próprio desta concepção o *regime de internato* tão amplo quanto possível e o *sistema tutelar* onde cada estudante tem o seu orientador (tutor) permanente a quem presta contas semanalmente. A par do *numerus clausus* e de *regime de internato* o *regime de tutela* é *simultaneamente método de ensino e de educação, de instrução científica e de formação humana* ^{142 143}.

¹³⁹ Newman, *Ob. Cit.*, p. 35.

¹⁴⁰ *Reforma do Ensino Superior* p. 68.

¹⁴¹ Newman, *Ob. Cit.*, p. 68.

¹⁴² Manuel Viegas de Abreu, *Tradição e Inovação no Ensino Superior em Inglaterra*, p. 90.

¹⁴³ Este sistema entranhou-se de tal modo na concepção inglesa que as *Universidades Novas* dos anos 60 procuram viver como em Oxford e Cambridge com adaptações ao nosso tempo. A Universidade Inglesa como a concebeu Newman é um *meio de educação* aceite pelos responsáveis das Universidades Inglesas.

Nota:

Os autores aqui citados (Drèze e Debelles) destacam que: *aujourd'hui encore, la Grande Bretagne apprécie à le point les vertus du système résidentiel que le rapport Robbins ne juge même pas nécessaire d'y faire allusion. Il souligne seulement que le problème économique le plus difficile de l'heure est de construire assez de logements résidentiels pour recevoir l'afflux des nouveaux étudiants*¹⁴⁴.

O regime tutelar é revelado pelas reuniões de carácter universitário. Nesta universidade multissecular o *numerus clausus*, o *regime residencial* e o *sistema tutelar* são o pivot duma instituição destinada *a formar homens de nível superior* e que se põe perante o problema mundial da massificação.

Lord James of. Rusholme responde à questão da massificação: *"Aucune définition ne peut être rigide et la ligne que sépare l'université des autres établissements d'enseignement supérieur n'aura jamais une netteté que la rende facile à tracer et impossible à franchir. Pour répondre à la demande croissante d'éducation supérieure tout en préservant leur caractère aux universités elles-mêmes, il faudra créer de nouvelles institutions et les considérer comme les éléments d'un réseau d'enseignement dont les parties sont reliées entre elles et au sein duquel les institutions les plus éminentes par la qualité de leurs étudiants, leurs exigences et originalité du travail qu'elles stimulent c'est-à-dire les universités - éprouvent une sollicitude authentique pour les autres"*¹⁴⁵.

Ficava assim a universidade liberta dum assédio de massas e os estabelecimentos similares absorveriam o excedente sem acesso à universidade. No estudo de Braga da Cruz sobre reforma do Ensino Superior já citado, este assunto é abordado nos n.ºs 35 e 36 afirmando-se: *"Esquece-se, porém, que a principal virtualidade do sistema na Grã-Bretanha, reside no facto de nunca ter sido desprezado, ao lado da defesa dum ensino universitário de elite pelo *numerus clausus* o devido encaminhamento dos excedentes escolares que encontram fechadas as portas da universidade. (...) Foram-se formando na Grã-Bretanha, desde longa data, numerosos centros de formação de professores os *teachers training colleges* ingleses e os *colleges of education* escoceses) e diversíssimos institutos de tecnologia, de comércio, de literatura, etc. (...) e esses centros de estudo funcionaram sempre como uma espécie de alternativa para os estudantes impedidos pelo *numerus clausus* de entrar na universidade"*¹⁴⁶. Esta situação resolvida atempadamente, resolve o problema da

Ainda do *relatório* de Viegas de Abreu (assistente de Ciências Pedagógicas de Coimbra - desactualizado pelo tempo) as Universidades Novas foram criadas *ex-nihilo* para atender a novos métodos pedagógicos, mas logo enveredaram pelo regime residencial e sistema tutelar.

¹⁴⁴ Drèze, Debelles, *Ob. Cit.*, pp. 44-45.

¹⁴⁵ *Ibidem*, pp. 46-47.

¹⁴⁶ *Ibidem* pp. 58-59.

explosão escolar e não degrada o ensino universitário sem impedir o acesso a um nível pós-secundário para obtenção de diploma.

Deste modo, (art.º 36) a Universidade não é uma redoma, pratica um ensino de elite não só com cursos tradicionais, mas com a inclusão de novos ramos do saber. E sem prejuízo da qualidade se têm erigido novas universidades necessárias, onde e quando promovendo a este nível colégios de renome¹⁴⁷.

8.3. A Universidade Alemã

Antes de se chegar ao cabouqueiro da fundação de universidade de Berlim (1810) o genial Karl Wilhelm von Humboldt, surgiram na 1ª década do séc.: XIX teorizadores como Schelling, Fichte, Schleiermacher¹⁴⁸ Steffens. Passados 150 anos as obras destes autores são o maior contributo para a universidade alemã que Karl Jaspers procurou rejuvenescer e valorizar desde 1923¹⁴⁹.

O postulado desta concepção: *a legítima aspiração do homem à verdade e sequentemente o direito que assiste à humanidade de que a procura da verdade se processe algures sem qualquer constrangimento . É nesse ambiente de liberdade total que deve trabalhar a comunidade de investigadores e estudantes e a sua missão primordial a investigação científica. O verdadeiro ensino (Lêhre) e não mera instrução (Unterricht) tem de ser concebido como uma participação na investigação segundo Karl Jaspers Ensinar significa deixar participar no processo de investigação*¹⁵⁰.

Neste sentido é em contacto com a investigação, ao lado do investigador que o estudante descobre e adquire o espírito científico imprescindível à vida científica e profissional. Assim concebida a vida estudantil faz da universidade um ponto de partida para a educação permanente necessária por toda a vida¹⁵¹ Esta concepção não descarta a *missão formativa* da universidade mas subordina-a à da investigação, sustentando que ela há-de ser o resultado, no campo moral da formação do espírito científico que só a investigação pode dar e Drèze e Debelle na obra já citada afirmou: (...) *a única atitude científica tem uma dimensão ética e desenvolve as qualidades morais: primeiro, pela educação da objectividade, da*

¹⁴⁷ *Universidades Novas do séc.: XIX e XX, Valerá a pena?*, art.º 36, p. 60-61 - p. 63,64 e 65.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 73, nota 36 e 37.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 73, nota 36 e 37.

¹⁵⁰ *Ibidem*, nota 38, p. 73.

¹⁵¹ Drèze e Debelle, *Ob. Cit.*, p. 54.

*aceitação da crítica e da reflexão pessoal e, portanto, da independência e da responsabilidade; depois, pela experiência da ignorância e dos limites da inteligência; e, por fim e sobretudo, pelo risco do conhecimento que supõe a coragem de querer descobrir e assim tornar-se outro. Uma comunidade de investigadores torna-se então - indirectamente, mas automaticamente - um meio de formação*¹⁵².

A investigação científica, actividade primordial da universidade, processa-se nesta como unidade do saber. A cada ciência o seu lugar e a universidade é o centro de gravidade desses saberes e deve ter a capacidade de representá-los a todos por forma a integrar o investigador num rede de relações, aproximando-o da unidade e confrontando-o com a totalidade do saber. Também na concepção inglesa comunicação, diálogo, troca frequente de impressões entre investigadores e estudantes de todas as disciplinas eram elementos primordiais à vida da universidade e dos indivíduos.

A concepção alemã assenta em dois princípios: o da estruturação do ensino por Faculdades e o da liberdade académica.

O primeiro é imprescindível para a unidade científica, evitando que se transforme num amontoado de escolas e outras instituições desconexas. O segundo é uma exigência do progresso cultural e científico, sem o qual a investigação tende a fracassar. Esta liberdade não pode entender ausência total de controlo intelectual, mas algo concreto e positivo que facilita ao aluno a liberdade de aprender e ao professor a liberdade de ensinar e à universidade, o reconhecimento de se administrar a si própria. A intervenção estatal é apenas e só para defendê-la de pressões externas, nomeadamente políticas e para que não se feche num mundo impenetrável, onde prolifere a mediocridade ou o esoterismo baseado na cooptação. Este ideal é uma meta não atingida mas tenta aproximar-se. Não é menos aristocrática que a inglesa, porque a iniciação científica se identifica com o ensino universitário só concedido a uma *elite*

, ou melhor a uma *aristocracia intelectual*. Nesta perspectiva Karl Jaspers diz-nos a quem se destina a universidade: (...) *exteriormente, talvez a todos, mas, por vocação, apenas aos melhores. O fito é que os elementos mais dotados de cada nova geração consigam chegar a um pleno desabrochamento e a uma produção criadora. Não se pode prever quem constituirá esse escol. Não se poderia favorecer a priori uma categoria de estudantes sem correr o risco de perder talvez os melhores: os mais assíduos, intensamente dominados pela ideia da verdade, para quem o estudo e a pesquisa não são uma simples ocupação ou um dever fastidioso, mas a questão vital de participar na elaboração do mundo, ao serviço da*

¹⁵² *Ibidem*, p. 55.

*ciência e da verdade. Os melhores não se reconduzem a um tipo de homem, mas constituem uma variedade imprevisível de personalidades marcadas pelo destino*¹⁵³.

Karl Jaspers ainda acrescenta: *Uma aristocracia intelectual não é uma aristocracia sociológica; é uma liberdade que encontra em si mesma a sua origem. Ela encontra-se tanto no nobre como no operário, tanto no rico como no pobre, mas sempre com uma igual raridade. Não pode ser apanágio senão duma minoria*¹⁵⁴. Desta forma, ressalta clara a ideia desta escola ser inacessível às grandes massas pela investigação só estar ao alcance de poucos que possuem as aptidões necessárias. A massa seguirá os seus passos, mas o limite impedir-lá de avançar e, por isso, deve-se procurar resolver o seu problema que segundo Jaspers e Rossman¹⁵⁵, passa pela criação *duma rede autónoma de instituições de instrução superior (Unterrichts Institute) que desempenhem uma função pedagógica de massas e melhores manuais científicos mas sem organizar pesquisas e, portanto sem preocupação de iniciar os estudantes na pesquisa*¹⁵⁶.

Estas instituições não deveriam depender da universidade, mas deveriam ser-lhes anexadas: os seus professores (que seriam pedagogos e não investigadores), manteriam assim o contacto com os centros de investigação, afim de terem os seus conhecimentos sempre em dia. As necessidades da massa dos estudantes obteriam desse modo a devida satisfação e a universidade seria desonerada duma responsabilidade que hoje a impede de se organizar de acordo com o ideal apontado^{157 158}.

O próprio Jaspers ao diagnosticar que a reforma da universidade deve adaptar a sua organização e equipamento às condições e exigências do presente e dar força a uma concepção idealista da mesma, sendo o mais importante¹⁵⁹.

Apesar dos altos padrões de ensino universitário conseguidos desde o início do séc.: XIX, está a Alemanha a braços com o problema de massas só resolúvel pela organização de ensinos paralelos: o de massas para o aluno comum o ensino universitário para salvar o ensino de *elite* e dar progressão ao cultural e científico. A Inglaterra tem o problema resolvido com

¹⁵³ *Ibidem*, p. 127.

¹⁵⁴ Drèze e Debelle, *Ob. Cit.*, p. 127: Falando ainda, noutra passo da sua obra, sobre esta *aristocracia intelectual* que é a Universidade como *comunidade de investigadores e estudantes*, o mesmo Karl Jasper acrescenta: Uma aristocracia intelectual não é uma aristocracia sociológica; é uma liberdade que encontra em si mesma a sua origem. Ela encontra-se tanto no nobre como no operário, tanto no rico como no pobre, mas sempre com uma igual raridade. Não pode ser apanágio senão duma minoria

¹⁵⁵ *Ibidem*, pp. 112-113 e 205-214.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 61

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 61- 62.

¹⁵⁸ Esta concepção alemã até hoje está longe de concretizar-se e as massas enchem as universidades e a dúvida põe-se, se subsiste a ideia de criar os Institutos por forma a reconduzir as universidades alemãs ao ideal de Von Humboldt e mais tarde defendido por Jaspers e Rossman, ou se essas universidades não serão já os tais institutos, sendo necessário recriar a universidade.

os actuais polytechnics com vida autónoma, ao passo que os alemães pretendem cursos universitários e cursos de massas, uma espécie de universidade polivalente - as Gasamthochschule e a Holanda segue-lhe os passos.

8.4. A Universidade Americana

Surgiu um pouco adhoc a partir da revolução, inspirou-se na universidade europeia e em nossos dias tem o teorizador A. N. Whitehead, universitário de Cambridge e de Harvard com um trabalho - *The arms of education*, 1929, ed. Williains and Norgate, Londres).

Baseia-se esta universidade na ideia inglesa *um meio de educação*, e na alemã *comunidade de investigadores*, e a americana será *um centro de progresso*¹⁶⁰.

Mais concretamente o postulado inglês - natural aspiração do homem ao saber¹⁶¹ e o alemão - legítima aspiração do homem à verdade¹⁶² e como resultado das duas - aspiração da sociedade ao progresso¹⁶³. A universidade americana é uma instituição ao serviço da sociedade e o principal agente do progresso desta sociedade. Assim não é o satisfazer de necessidades individuais por mais justas que sejam, mas na medida em que podem frutificar em benefício da sociedade. Não se trata dum contributo abstracto à humanidade, mas dum serviço a uma sociedade concreta, particular, histórica, local. Não se trata duma situação abstracta mas concreta para uma determinada sociedade onde se encontra e a quem serve¹⁶⁴.

¹⁵⁹ V. Karl Jaspers e K Rossmann, *Concepção Idealista da Universidade*, Berlim, 1961.

¹⁶⁰ Drèze e Debelle, *Un foyer de progrès*, p. 64.

¹⁶¹ Filiam-se directamente em Fichte e em von Humboldt estas ideias sobre o valor formativo do conhecimento científico.

¹⁶² Esta liberdade de aprender deve traduzir-se numa escola absolutamente livre, por parte do estudante - do estudante, entendamo-nos, que pelos seus dotes, seriedade e capacidade de trabalho mereceu pertencer à minoria privilegiada dos que ascende à universidade – das disciplinas que lhe interessa aprender. São de Karl Jaspers as seguintes palavras: *O ensino universitário começa a decair quando se torna obrigatória a frequência de certos cursos e seminários. Vai-se parar então, por fim, a uma regulamentação exagerada que faz da Universidade uma escola. Sem dúvida que se podem alcançar, dessa maneira, bons resultados médios, quanto à assimilação de conhecimentos; mas, por esta via destruidora da Universidade, a vida do espírito e a liberdade académica ficam sufocadas. Porque esta vida do espírito é sempre um êxito accidental e imprevisível; e nunca um subproduto de êxitos médios. Mestre e aluno sofrem com desprazer os entraves constituídos por programas e regulamentos, fiscalizações e actividades de massas. Nesta atmosfera que mata o entusiasmo, pode adquirir-se um bom saber técnico ou memorizar as matérias de exame; mas o verdadeiro conhecimento, a aventura da pesquisa e do descobrimento tornam-se impossíveis; o espírito fica antecipadamente escravizado à aplicação ulterior.* Karl Jaspers, *Ob. Cit.*, p. 77.

¹⁶³ Drèze e Debelle, *Ob. Cit.* p. 66.

¹⁶⁴ Dizer que a Universidade está ao serviço da sociedade não equivale a dizer, no entanto, que ela deva estar ao serviço do Estado, pois as condições de progresso daquela não se identificam necessariamente com as necessidades políticas deste e podem mesmo exigir a sua total revisão. Justamente por isso, a Universidade, para bem servir a sociedade, deve gozar duma total independência em relação ao Estado. Dreze e Debelle, *Ob. Cit.*, p. 67.

Não está ao serviço do Estado como tal, mas para bem servir a sociedade deve gozar de plena independência em relação ao Estado e o principal agente de Sociedade na linha do progresso. Na qualidade de *instrumento de progresso* não se fica só na concepção inglesa, *aspiração humana do saber* ou da alemã - aspiração do homem à verdade, mas sobretudo realisticamente e menos liberal *ministrar um ensino útil*. O cultivo das *artes liberais* está numa educação de carácter técnico, mas cultura e ciência não são fim em si, conduzem a acção e vão ao encontro do progresso para se justificarem.

A ideia de *utilidade* constitui ponto central no pensamento de Withehead: *Os pedantes desprezam uma educação útil. Mas, se a educação não é útil, que vem ela a ser então? É porventura um talento que importa conservar secretamente dentro duma mala? Fora de toda a dúvida que a educação deve ser útil qualquer que seja a vossa finalidade na vida. Foi-o para Santo Agostinho como para Napoleão. E isso, porque a inteligência da vida é útil* ¹⁶⁵.

Formação do escol e investigação científica são factores de progresso social e Withehead diz que esta tarefa não constitui a *razão de ser fundamental* da universidade nem esgota o papel que lhe cumpre desempenhar no *progresso da sociedade* ¹⁶⁶.

Da obra de Withehead colhe-se: *Estas duas funções poderiam ser preenchidas a melhor preço fora das nossas instituições universitárias, demasiado dispendiosas. Os livros não custam caro; e o sistema de aprendizagem é bem compreendido* ¹⁶⁷.

Pretendia-se que as instituições especializadas, extra-universitárias desempenhassem papel relevante na formação e investigação. As universidades pela sua originalidade justificam a sua existência e reside numa certa maneira de conceber essas tarefas tradicionais e de as entrelaçar em ordem a fazer face, através delas, a outras tarefas novas ¹⁶⁸.

Na teorização feita por Withehead a razão de ser fundamental da universidade funde a imaginação com a experiência, o impulso criador com a ciência adquirida, através de jovens e adultos, estudantes e professores, investigadores e docentes numa *reflexão inventiva conjunta* sobre formas de saber ¹⁶⁹.

O trabalho na instituição universitária reúne a juventude imaginativa e a idade madura experimentada numa fusão activa - conservação e transmissão do saber adquirido e a investigação criadora. E a missão da universidade será de impregnação, o cumprimento de

¹⁶⁵ A. N. Withehead, *The arms of education*, p. 3.

¹⁶⁶ Dreze et Debelle, *Ob. Cit.*, p. 68.

¹⁶⁷ A. N. Withehead, *Ob. Cit.*, p. 138.

¹⁶⁸ Drèze et Debelle, *Ob. Cit.* p. 69.

¹⁶⁹ Withehead *Ob. Cit.* p. 139.

dupla tarefa: fomentar um espírito inventivo e orientar para a criação e progressos os homens a si consagrados¹⁷⁰.

Investigação, mais ensino com critério utilitário ao *serviço concreto do progresso duma certa sociedade* advêm corolários lógicos que devem presidir à universidade a nível institucional e pragmático.

A universidade, realidade autónoma reúne em si sem constrangimentos e pressões exteriores todos aqueles que nela se consagram à *reflexão inventiva* nos diferentes ramos do saber quer velhos quer novos professores, estudantes, investigadores e iniciados. *Livres de pensar, com razão e sem ela, e livres de apreciar a diversidade do universo, sem serem perturbados pelos respectivos perigos*¹⁷¹.

A rotina, as pressões, o conformismo, o rendimento imediato são alheios a estes elementos que assumem a responsabilidade de tornar a universidade *um centro activo de progresso social*¹⁷². Quanto ao aspecto administrativo a universidade deve obter o máximo rendimento das tarefas de professores e alunos e pela alta qualidade de professores tudo deve ser organizado de modo a facilitar-lhes o aproveitamento integral do seu tempo, fornecendo-lhes ajuda a todos os níveis materiais e humanos, libertando-os de tarefas administrativas¹⁷³.

E aos estudantes deve ser ensinada *a arte de utilizar os conhecimentos por na prática ulterior eles não-de ter esquecido os pormenores particulares que lhes foram ensinados, mas têm necessidade de saber ainda, por uma espécie de bom senso inconsciente, aplicar os princípios que aprenderam às situações do momento*¹⁷⁴. Esta concepção de universidade a começar pela *imaginação criadora* só pode ser para um escol, excluindo o acesso de massas. E que número de estudantes, de professores, de departamentos ou faculdades terão acesso a este ideal inventivo proposto? E quantos não terão de assimilar ou transmitir conhecimentos elaborados pela elite criativa? A resposta é de natureza empírica e paulatinamente foi criada uma rede de estabelecimentos universitários, onde existe um pouco de tudo e um extensíssimo *ensino de massas* que vive dum minoritário *ensino de elite* em centros de alta especialização.

A teoria de Withehead desenvolvida em - *The arms of education*, - pode situar-se em algumas universidades onde a simbiose de investigação e ensino se processa regularmente. Nesses estabelecimentos de altíssima qualidade, eficácia de métodos de recrutamento bem administrados, facilitam ao máximo o trabalho dos professores, ensino da *arte da aplicação*

¹⁷⁰ Drèze et Debelle *Ob. Cit.*, p. 81.

¹⁷¹ Withehead *Ob. Cit.* p. 140.

¹⁷² Drèze et Debelle, *Ob. Cit.*, pp. 71-72.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 76.

dos conhecimentos às situações concretas com métodos activos, valorização do tempo dos estudantes, mantendo uma *concepção francamente aristocrática da universidade*, e, em número alargado de estabelecimentos menores com organização diversa, a grande maioria atinge um grau e os melhores - *escol* na grande universidade onde tentam o grau de master ou de doutor¹⁷⁵.

No estudo de Drèze e Debelle definiriam a universidade inglesa - *meio de educação*; *comunidade de investigação* à alemã; *centro de progresso* à americana; *um molde intelectual* à francesa¹⁷⁶.

8.5. A Universidade Francesa

O modelo francês é um *molde* de carácter utilitarista de uniformidade - Universidade imperial ou napoleónica, nascida em 1806 e a sua estrutura ainda hoje vigora apesar das remodelações, 165 anos feitos dentro do esquema e não contra ele.

Dominado por uma concepção totalitária do Estado Napoleão idealizou a Universidade como um serviço público, uma instituição dependente do poder e ao seu serviço e com a missão específica de moldar as consciências dentro dos padrões ideológicos achegados ao poder e fornecer uma preparação uniforme e monolítica para o exercício profissional. As palavras de Napoleão são: *De toutes nos institutions, la plus importante est l'instruction publique. Tout en dépend, le présent et l'avenir. Il faut que la morale et les idées politiques de la generation qui s'élève ne dépendent pas de la nouvelle du jour, ou de la circonstance du moment. Il faut avant arriver à l'unité, et qu'une generation tout entière puisse être jetée dans le même moule. Les hommes difèrent toujours assez par leurs penchants, leur caractère et par tout ce que l'education ne doit ou ne peut réformer*¹⁷⁷.

Os referidos autores Drèze et Debelle¹⁷⁸ falam dum programa de *napoleonização das consciências* concretiza-se na plena *nacionalização do ensino* no plano vertical e horizontal: no vertical, uma perfeição hierarquizada dos estabelecimentos de ensino, num

¹⁷⁴ Withehead *Ob. Cit.*, pp. 41-43, Drèze et Debelle, *Ob. Cit.*, pp. 77 e 78.

¹⁷⁵ Do sobredito fica claro que os U.S.A. adoptaram um sistema que lhes permite manter o ideal universitário e ao mesmo tempo satisfazer as massas. Na Europa, só a Inglaterra consegue evitar este erro com a criação de institutos e escolas variadas, ligadas à universidade, satisfazendo assim as *elites* e as massas. No lado oposto a estas universidades do espírito estão as do poder - a francesa e a russa.

¹⁷⁶ Drèze et Debelle, *Ob. Cit.*, p. 79.

¹⁷⁷ Napoléon, *Vues politiques*, pp. 211 e 212.

¹⁷⁸ *Ob. Cit.*, p. 86.

sistema piramidal cujo vértice é a universidade e que esta encabeça, fiscaliza e aumenta ao serviço do Estado. No plano horizontal com a asfixia tão ampla quanto possível do ensino particular que só é admitido quando moldado à imagem e semelhança do ensino oficial. A dupla projecção vertical e horizontal da ideia de nacionalização do ensino para compreender a concepção da universidade imperial trouxe para a França e que até hoje não foi possível libertar-se apesar das reformas. No aspecto vertical a nacionalização do ensino, tendo a universidade como vértice da pirâmide dos níveis de ensino subordinados à sua fiscalização e orientação obrigou-a a abandonar ser corporação de mestres e estudantes (*universitas magistrorum et scholarium*) e a escola, síntese de escolas, ao serviço da unidade da ciência (*universitas scientiarum*) tarefa de séculos, ficando apenas um *corpo monstruoso* formado por toda a hierarquia dum ensino oficial monoliticamente subordinado ao Estado. O termo universidade significa apenas um conjunto de faculdades e todos os graus de ensino são subordinados ao Estado através da universidade e o reitor não é representante de corporação, mas apenas um funcionário do Estado com jurisdição sobre os estabelecimentos da área geográfica que a universidade encabeça¹⁷⁹.

A nível horizontal é uma declaração de guerra à iniciativa privada em matéria de educação,¹⁸⁰ se bem que o ensino particular pelo seu empenhamento levou a melhor, apesar de consentido e não apoiado. Este tipo de ensino nunca mais desempenhou papel de relevo em França, e perdeu-se o valioso contributo que esse ensino poderia oferecer ao progresso cultural e científico e que em países como Inglaterra e U.S.A. souberam fomentar e aproveitar.

A reforma napoleónica matou a universidade como temos vindo a estudar e definir, passando a ser um *amontoado desconexo de escolas profissionais e nunca uma corporação (universitas magistrorum et scholarium), nem uma escola, síntese de escolas, ao serviço da*

¹⁷⁹ Esta ideia está consignada bem claramente logo no art. 1º da famosa lei de 10 de Maio de 1806, que deu corpo à reforma napoleónica: *Il sera formé, sous le non d' Université impériale, un corps chargé exclusivement de l' enseignement et de l' éducation publics dans tout l' Empire.*

Esta concepção, que é, como já veremos em seguida a negação da própria universidade – pois provoca automaticamente a deslocação de toda a vida corporativa para as Faculdades, passando estas a viver divorciadas uma das outras, está de tal modo hoje enraizada na tradição francesa que a própria *Loi d'Orientation de l'enseignement supérieur*, de 7 de Novembro de 1968 (lei Faure) não ousou tocar-lhe, antes a consagrou plenamente no seu artigo 10º: *Le recteur d'Académie assure la coordination de l'enseinemet supérieur et des autres enseignements.*

Em qualité de chancelier des Universités de son Académie, il représente le Ministre de l'Education Nationale auprès des organes statutaires des établissements publics à caractère scientifique et culturel relevant de des établissements public à caractère sicentifique et culturel relevant de son Ministère, assiste à leurs séances ou s'y fait représenter; il peut suspendre l'effet de leurs, assiste à leurs séances ou s'y fait représenter; il peut suspendre l'effect de leurs délibérations, pour raisons graves, etc.

¹⁸⁰ L'université a l'enterprise de toutes les institutions publiques et doit tendre à ce qu'il y ait le moins d'enterprises particulières possible. Napoleón, *Ob. Cit.*, p. 227.

unidade da ciência (universitas scientiarum) ¹⁸¹. A nota avança com a ideia: *si Napoléon savait ce qu'il attendait de l'enseignement supérieur et à qui il voulait confier la réalisation de ses desseins, par contre il ne savait pas qu'est une université. On ne trouve chez lui aucune réflexion sur la vie académique, la science, les méthodes d'enseignement...* ^{182 183}.

Raymond Aron afirma: *L'Université, dont le chef est un recteur que abandonne l'enseignement lorsqu'il assume sa fonction d'administrateur, n'a guère d'existence: chaque faculté mène sa vie propre, sous un doyen que ses professeurs connaissent parce qu'il partage, avec leur idéal de vie, leurs espoirs et leurs inquiétudes, mes l'ensemble des facultés qu'on nomme université n'existe que de nom sous un recteur que les professeurs connaissent beaucoup moins et qui n'intéresse à peu près personne* ¹⁸⁴.

Simples somatório de faculdades sem universidade, na expressão de Drèze e Debelles ¹⁸⁵ sem vida corporativa, esta universidade deixou de ser a tradicional (*universitas scientiarum*) sem capacidade para integrar novos ramos do saber, dando-lhes o lugar que lhes competem numa visão harmónica e unitária da ciência, descendente da Renascença, integrando na universidade as Humanidades e no séc.: XVIII as Ciências da Natureza.

A amputação dum dos mais importantes aspectos da universidade francesa e da sua missão, a sua perda da unidade corporativa, as disciplinas que atingiram nível superior depois da reforma napoleónica, engenharia, agronomia, ciências económicas, nunca obtiveram integração universitária. Ficaram acantonadas *tant bien que mal* nas faculdades tradicionais e igualmente pedagogia, sociologia, letras e economia na de Direito. Outras quedaram-se isoladas em escolas marginais, enfeitadas como engenharia, agronomia, medicina veterinária, ciência administrativa, etc. ¹⁸⁶. Esvaziada por Napoleão de todo o sentido corporativo e de espírito de missão - nem *universitas magistrorum et scholarium* nem *universitas scientiarum*. De universidade ficou-lhe o nome e passou a ser um somatório aritmético dumas

¹⁸¹ Drèze e Debelles, *Ob. Cit.* p. 91.

¹⁸² *Ibidem*, p. 91.

¹⁸³ O carácter corporativo da universidade deslocou-se para as Faculdades por se ter acabado as relações entre as diversas escolas da mesma universidade ao colocar à frente da universidade um mero fiscal do Estado, o Reitor que zelava pelo funcionamento da máquina oficial duma região.

¹⁸⁴ Raymonds Arons *Quelques problèmes des universités françaises*, p. 104.

¹⁸⁵ *Ob. Cit.* p. 93.

¹⁸⁶ A este propósito e pelo que traduz de toda uma mentalidade que a ideia de Universidade imperial fez frutificar, vale a pena transcrever aqui, na íntegra, a seguinte nota do livro de Drèze et Debelles: *Nous voudrions évoquer ici une conversation très significative entre un groupe de visiteurs belges don't l'un d'entre nous faisait partie et une personnalité française, particulièrement au fait des plans nationaux relatifs aux enseignements supérieurs. La discussion portait sur la solution apportée au problème de la Sorbonne 120.000 étudiants au coeur de Paris – Cette solution comprend, on le sait, deux volets: d'une part, on a multiplié les facultés de même ordre (plusieurs facultés de lettres, de sciences, etc...); d'autre part on a établi ces facultés tout autour de Paris (les sciences à Orsay, les lettres à Nanterre, etc.), chaque facultés au liceu de créer dans la banlieue parisienne quatre ou cinq universités complètes; cela eût été sensiblement équivalent du point de vue technique et financier mais on aurait préservé la structure plurifacultaire, typiquement universitaire. Ob. Cit., p. 94,(nota 29)*

tantas escolas superiores (e não todas) em funcionamento num dado local. Faculdades sem universidade quase sem autonomia sujeitas ao Ministério da Educação Nacional *simples peças dum serviço público de instrução, tornando-se meras escolas profissionais, sistema em que o Estado não se sente responsável pela formação de pessoal competente em profissões nobres. Deixando esse trabalho às Grandes Écoles e essas Faculdades têm como professorado um corpo de funcionários públicos cujo trabalho é dar aulas e fazer exames. A ideia de fazer do professorado universitário um corpo de funcionários insere-se numa visão utilitarista de Napoleão. Segundo Drèze et Debelle la notion de corps revient en leitmotif dans les textes de Napoléon sur l'instruction. L'Empereur applique au groupe des enseignants le schema militaire et se réfère de toute évidence à l'idée d'un corps armé. Palavras do imperador: Formons-nous un corps de doctrines qui ne varie point et un corps d'instituteurs qui ne meure point*¹⁸⁷.

*Il n'y aura pas d'État politique fixe, s'il n'y a pas un corps enseignant avec des principes fixes*¹⁸⁸.

*En général, j'ai organisé d'université en corps parce qu'un corps ne meurt jamais et parce qu'il y a transmission d'organisation d'administration et d'esprit. Je lui ai donné la formation et la surveillance des écoles secondaires, des collèges et des lycées (...). Il fallait qu'un corps fût chargé de cette grande entreprise qui, aussitôt qu'elle cesserait d'être maintenue dans les sentiments et dans les voies d'une bonne organisation, se discréditerait rapidement*¹⁸⁹. Estes textos opõem-se radicalmente à ideia de universidade uma vez que à corporação universitária contrapõe-se a concepção napoleónica que é a corporação de ensinantes à escala nacional. Os docentes são um corpo nacional sem ligação moral, científico, sentimental a uma universidade e esta diluiu-se num corpo nacional de agentes de ensino superior.

A autonomia pedagógica apregoada reduz-se a uma mitigada liberdade de cada professor reger como lhe apraz a matéria. A ideia-base continua a ser a dum ensino tanto quanto possível, uniforme para cada tipo de escolas¹⁹⁰.

¹⁸⁷ Napoleón, *Ob. Cit.*, p. 225.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 243.

¹⁸⁹ *Ibidem*, pp. 226-227.

¹⁹⁰ No seu artigo 19º, a Lei d'orientation parece consagrar uma autonomia pedagógica de amplo e rasgado sentido, ao prescrever que *les établissements publics à caractère scientifique et culturel et les unités d'enseignement et de recherche groupées dans ces établissements déterminent leurs activités d'enseignement, leurs programmes de recherche, leurs méthodes pédagogiques, les procédés de contrôle et de vérification des connaissances et des aptitudes sous la réserve des dispositions de la présente loi, des status des personnels appelés aux fonctions d'enseignement et de recherche et des règlements établis après consultation do Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.*

Desprendidas do ideal universitário estas escolas desconexas transformaram-se em meras escolas profissionais, onde se busca um diploma e não uma formação sem investigação científica, um mero serviço público programado à escala nacional, eivado de imobilismo comandado do exterior sem alma própria.

O Estado fala à Universidade de autonomia, de cogestão e de participação, mas não lhe resolve nenhum problema e quer fazê-la crer com este *canto de sereia* que lho resolve todos endossando-lhe as responsabilidades e... lavando daí as mãos.

No dizer de Paul Ricoeur:¹⁹¹ *L'Université est à-faire* mas para chegar a ser feita, tem de subir um a um calma e serenamente, *sans brûler les étapes* todos os degraus que desceu no seu processo de degradação desde há século e meio até hoje. E então autonomia, cogestão, participação serão palavras plenas de *sentido e de potencialidades*. Depois das palavras de Paul Ricoeur - *L'Université est à-faire* não se deu um único passo para transformar, visto que a famosa lei Faure¹⁹². Longe de abrir caminho nesse sentido dificultou e retardou, criando ilusões e deixando tudo como estava sem uma solução à vista. Em Espanha a Universidade também aguarda reforma apesar de ser uma situação menor, *Ley General de Educación* (1970). A italiana também enfeudada na napoleónica tem a projectada *Riforma dell'ordinamento universitario* (3 de Janeiro de 1971). A menos influenciada por Napoleão foi a portuguesa e que necessita uma atenção especial para não cair nos erros das universidades aludidas. *Autonomia, cogestão, participação são pepitas de ouro a refulgir nas estruturas duma Universidade do Espírito*¹⁹³.

Idealizaram-na Newman, von Humboldt, Jaspers e Withehed, mas estes conceitos caem no vazio quando aplicados à *universidade do poder*.

Esta situação agrava-se na *universidade do poder* como a francesa, quando privada pelo Estado de todos os meios de defesa e progressivamente deixa de ser escola de *elites* para ser escola de massas como na citada - francesa, italiana, espanhola e entre nós. Estas palavras *autonomia, cogestão e participação não só passam a ser palavras vazias de sentido ou sinal de contradição, porque passam a ser - pior que isso, verdadeiros germes de destruição inoculados na espinal medula da Instituição Universitária e que fatalmente acabam por atingir a sua verticalidade e por afectar de paralisia ou definhamento todos os seus órgãos*¹⁹⁴.

¹⁹¹ Paul Ricoeur, *Faire l'Université*, pp. 1162 - 1172.

¹⁹² Edgar Faure *Loi d'orientation*,

¹⁹³ *Riforma dell'ordinamento universitario*,

¹⁹⁴ Botella Llusá, *Universidad de masas y universidad democrática*, p. 35.

A massificação invadiu estas universidades inclusive a nossa e, como afirma o Reitor da Universidade Complutense de Madrid - *es desmasificar la Universidad*¹⁹⁵.

No hay que hablar siquiera de laboratorios, bibliotecas ou camas de hospital; simplemente de la necesidad física de sentarse en una clase y no estar de pie o amontonado en una escalera E também acrescenta *que não é o numerus clausus que impida que la universidad se convierta, o mejor dicho, que siga siendo como hasta ahora: una fábrica de títulos de licenciados*^{196 197}.

A grande alteração é converter a *universidade do poder* em *universidade do espírito* e a sobrevivência da nação vem da salvação da universidade como escola das *elites* e que a desmassificação possível da universidade a não ser que se queira atirar à vala comum todos os excedentes escolares dum *numerus clausus* ou dum exame selectivo de aptidão, sem a par dum ensino universitário se criarem um alargado número de estabelecimentos de ensino de massas com um leque de opção similar ao das licenciaturas; onde o acesso aos valores do espírito e da cultura todos os que aspiram a estudos pós-secundários com diploma; mas aos quais a universidade não pode receber.

Em 1965 a França criou os *institutos universitários de tecnologia* correspondente a escolas de ensino médio que *délivreront des diplômes après deux annés d'étude afin de pouvoir l'industrie en cadres techniques supérieurs d'un niveau intermédiaire entre celui des Grandes Écoles et celui de l'enseignement technique secondaire*¹⁹⁸.

O êxito coroou a experiência e ao fim de 6 anos permitiu participar num Colóquio em Grenoble promovido pela O.C.D.E. (1971)¹⁹⁹.

Estes diplomados encontram facilmente emprego melhor que cursos universitários de Direito e Ciências e a quem o diploma é um valor seguro para o mundo prático e afasta o complexo de inferioridade dos diplomados²⁰⁰.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 35.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 35.

¹⁹⁷ Enquanto as escolas não forem desmassificadas e reconduzidas à sua missão primeira de formação elites nos diferentes ramos do saber não se consegue refazer o espírito universitário. É imperioso desestatizar o ensino universitário reconduzi-lo ao ideal corporativo e científico da universidade onde devem ter sentido, autonomia, cogestão, participação, como ponto de chegada e não de partida e desfazer este malefício da universidade napoleónica que afecta além das citadas universidades também as latino-americanas. Quer a França quer os países que copiaram o seu sistema universitário estão a braços com a massificação e iludem-se com a autonomia, cogestão e participação que o Estados lhes oferece sem sentido, por não resolver a verdadeira questão da universidade.

¹⁹⁸ Drèze et Debelle *Ob. Cit.*, p. 102.

¹⁹⁹ O Colóquio a que nos referimos, promovido pela O.C.D.E. em novembro de 1971 na Université des Sciences Sociales de Grenoble, reuniu cerca de 50 especialistas de 18 países e teve como objecto, justamente, apreciar o valor dos cursos superiores abreviados (assim chamados, apesar do seu carácter, muitas vezes, de meros cursos médios) como forma, a um tempo, de democratização do ensino pós-secundário e desmassificação da Universidade. Jornal Le Monde, *L'enseignement supérieur court est-il un menace ou une chance pour l'Université*, Um colloque de l'OCDE, p. 10.

8.6. A Universidade Russa

Mais uma *universidade do poder* aqui tratada é a socialista vista como *um meio de produção*²⁰¹, pretende a construção da sociedade comunista, por isso, universidade de Estado ao serviço dos desígnios do Estado e do Partido. A lei do ensino superior aprovada em 1961 tem à cabeça os fins da universidade: 1º *formar especialistas altamente qualificados, educados no espírito do marxismo-leninismo*, 2º *levar a bom termo as investigações necessárias à resolução dos problemas suscitados pela edificação do Comunismo*. *Posto isto, aponta outras finalidades de carácter cultural e científico, formação cultural e educação permanente*²⁰². O leitmotiv *edificação da sociedade soviética em conformidade com os ditames do partido comunista*²⁰³. Ensino de cariz funcional e planificado inserido no processo global de desenvolvimento económico a par da indústria e agricultura. As necessidades da nação determinam exclusivamente os cursos e do 1º ao último ano a formação científica e profissional ligam-se à formação ideológica com disciplinas sobre marxismo-leninismo (história do partido comunista soviético, materialismo dialéctico e histórico, economia marxista, etc.), orçando em mais de 100 horas anuais²⁰⁴. As universidades dependem do poder político e na sua direcção e fiscalização existiam representantes do Governo e do Partido e destes órgãos de poder recebem as directrizes quanto a cursos, a profissão, orientação que devem dar ao ensino e ao número de estudantes a admitir²⁰⁵.

A planificação é absoluta e inflexível. O Partido organiza o *Gosplan* indica anualmente o número de diplomados necessários em cada ramo da ciência para acompanhar o ritmo de desenvolvimento que se pretende. Face a este quesito determina-se o número de estudantes que cada universidade deve receber de novo em cada ramo de estudos. O Governo

²⁰⁰ A ideia de que os diplomados por estes cursos abreviados ficam possuídos dum complexo de inferioridade em relação aos diplomados pela universidade costuma ser a principal objecção contra eles formulada; e não faltou, no Colóquio de Grenoble, quem a apresentasse com toda acuidade. A resposta decisiva a essa objecção parece ser, contudo, o facto que assinalámos: O número de diplomados dos cursos abreviados que procura passar à Universidade, relativamente vultuoso de começo, cai verticalmente passados alguns anos, à medida que os interessados verificam as facilidades de emprego que o seu diploma lhes confere como diploma terminal. Foi assim em França, nesta experiência de 6 anos que já contam os *institutos universitários de tecnologia*, como já tinha sido assim noutros países, designadamente nos Estados Unidos com os *juniors colleges* ou *colégios universitários de primeiro ciclo* que conferem um diploma terminal, mas válido para o ingresso numa universidade e no Canadá francês, com os CEGEP (collèges d'enseignement général et professionnel).

²⁰¹ Dreze et Debelle *Ob. Cit.* p. 105.

²⁰² *Ibidem*, p. 105-106.

²⁰³ *Ibidem*, p. 107

²⁰⁴ *Ibidem*, pp. 108 e 110-111

²⁰⁵ *Ibidem*, pp. 113 e 115

comunica às universidades os quantitativos a receber e estas seleccionam através de exames de aptidão adequados o *número rigoroso de estudantes a receber*²⁰⁶.

A partir desta selecção inicial o processo continua através dos cursos universitários com estágios entremeados no seio das actividades económicas não só pelo aspecto profissional, mas também uma redução de tensões e distâncias sociais entre trabalhadores intelectuais e os manuais²⁰⁷.

Quer a selecção inicial quer as de passagem a um escalão superior são acompanhadas de incentivos como prémios pecuniários aos mais aptos. A selecção tem por fim dar aos *melhores estudantes os melhores professores*, em universidades mais qualificadas onde existe um pressелеcção antes do exame de admissão, como na universidade de Moscovo²⁰⁸. A

universidade russa é uma instituição totalmente funcional e planeada e acenta no carácter tecnológico, oferecendo variedade de vagas que não os cursos de carácter cultural. As universidades populares que existem em profusão são sobretudo para adultos como complemento de actividades profissionais²⁰⁹. Neste contexto está excluído o assédio de massas, pois, esta universidade é uma *instituição aristocrática*, destinada a preparar a *classe dirigente do país e do partido (a aristocracia comunista)*. Todo o problema é só o do recrutamento. Se há candidatos a mais, escolhem-se os melhores e elimina-se os restantes; se for insuficiente alarga-se a base de recrutamento, criando incentivos no ensino secundário correspondente. Drèze e Debelles assim comentam: *C'est bien à nouveau une optique fonctionnelle qui prévaut dans cette problématique. Pour nous, la question se pose de savoir comment les aspirations individuelles de chacun sont satisfaites dans cette structure comment on concilie les exigences de la planification avec le droit de chacun à la connaissance et à la culture. A cette question, nous n'avons pas rencontré de réponse - si ce n'est que, de l'avis de Prokofiev, ce droit est peut-être méconnu dans les pays capitalistes également*²¹⁰. Este esquema russo em parte responde ao problema, se bem que no domínio profissional para a educação permanente nas universidades populares. Se para os diplomados que vão preencher os quadros de chefia de todas as actividades culturais; políticas, militares e económicas está totalmente planeada e disciplinada sem contemplações, já não é para os eliminados em provas de acesso e só na universidade popular poderão expandir a sua personalidade e completar a formação humana dando satisfação às suas curiosidades

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 115

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 116

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 119

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 119

intelectuais. Esta tática é adoptada no mundo livre para evitar o assédio das massas e preservar a missão aristocrática da sociedade de cada país e remetendo para outras instituições os excedentes.

Das análises feitas aos diversos esquemas universitários ressaltam sobre maneira: a reforma da universidade e a sua desmassificação. Contudo não é possível reformar a universidade sem resolver o problema inalienável da desmassificação. A idealização e execução dos diversos tipos de universidade assenta numa idiossincrasia cultural, inerente ao *modus essendi* dum povo no seu contexto cultural, político, económico e social no qual a ideia de universidade se gerou, cresceu e floresceu e nenhuma reforma é viável se não for paulatinamente, programada com prudência e com humildade intelectual, tendo em conta o que convém e o que não convém imitar de modelos estrangeiros, adoptando o que é possível

e deixando de lado o que não serve ao nosso contexto cultural, social, político e económico por ser diverso dos outros.

Toda a reforma alheia a estes parâmetros, preocupada em copiar modelos importados, só porque resultaram nos países de origem, sem atender se estão de acordo com a nossa idiossincrasia e as estruturas do povo para onde se transplantam, pode dar fama aos reformadores, e perpetuar o seu nome, mas a nível funcional, poderá trazer consequências graves, difíceis de resolver ou até insolúveis com o tempo. Experiência fatal foi a Reforma dos Estudos Jurídicos de 1911²¹¹. Esta reforma altamente idealizada, baseada em inquérito e visitas de estudo ao estrangeiro foi transplantada para Portugal, os esquemas que faziam escola em universidades inglesas, alemães e norte-americanas, mas não foi verificado se tudo isso condizia com a estrutura psicossomática dos estudantes portugueses e com o ambiente sociocultural em que este se encontrava ao tempo inserido.

Olvidadas estas realidades, empolado por um demagogismo reinante só não soçobrou graças à competência dos docentes. Partindo do aforismo - *natura non facit saltus*, a experiência mostra que o enxerto de elementos estranhos na vida das instituições, quando feito apressadamente e sem medir as respectivas consequências, sujeitam-se a *fenómenos de rejeição*, usando a analogia com a transplantação de órgãos que em vez de salvar a vida, tiram-na. Drèze et Debelle sintetizam a ideia de reforma (...) *dans tout choix d'orientation, dans tout projet de reformes il faut tenir compte des possibilités comme des limites inhérentes au contexte global - culturel, économique et social - dans lequel une université ou un système*

²¹⁰ *Ibidem*, p. 120

²¹¹ Decreto-Lei de 18 de Abril de 1911

*universitaire se développent. Toute possibilité devait être exploitée, toute limite reconnue. Une conception de l'université peut être très belle en soi, mais se révéler inefficace ou même inapplicable dans un contexte donné. Transposer purement et simplement une expérience réussie d'un pays vers un autre comporte de grands risques si les conditions préalables de la réussite ne se retrouvent pas dans les mentalités, les structures sociales et les bases économiques. Bien entendu, il ne s'agit pas de verser ici dans le déterminisme historique: l'université est, par excellence une institution capable de faire reculer les limites du possible, d'aider une société à se dépasser. Cependant, elle jouera mieux ce rôle si les moyens à utiliser et les difficultés à vaincre sont mieux connus, et les projets plus réalistes*²¹².

Em 1971 Marcelo Caetano afirma a respeito da reforma: *Quase todos os países estão agora a ensaiar reformas do seu ensino; e há modas lançadas de uns para outros, na pedagogia como nos vestidos femininos. Que bom seria se fôssemos capazes de pensar pelas nossas cabeças os problemas que nos preocupam, sem nos deixarmos impressionar por essas modas - só porque o são! Até porque não tardará muito que a prática nos países que primeiro as aplicaram possa elucidar-nos melhor sobre o que fica delas e o que passa, poupando-nos a ensaios arriscados, com o seu inevitável custo económico - e até custo humano!*²¹³.

Do sobredito conclui-se que *Antes de reformar a universidade é necessário salvá-la como cidadela do progresso cultural e científico e como escola de formação de diplomados de primeiro nível, a menos que se invente outra instituição para preencher a missão que à universidade tem cabido ao longo dos séculos*²¹⁴. Nenhum Governo até hoje optou por este caminho pelos riscos que comporta, contudo, não há nação que sobreviva sem o progresso científico e incremento cultural e sem escol que assuma a chefia da política, da economia. É preciso travar a irreversível degradação e secundarização em que ela se alojou pelo assédio de massas. A salvação da universidade tem como requisito a criação de estabelecimentos de ensino, onde abunde uma gama de opções similares aos do curso universitário para receberem os *excedentes escolares* e onde cursos de massa conceda diploma de estudos-pós-secundários para que os habilite a *cargos intermédios* na administração, ensino e outros. Acerca do problema da massificação afirmam Drèze et Debelle: *Quelle est en bref la réponse que nos auteurs donnent à cette questions? (...) le probleme de la masse ne dont pas être posé et pensé en termes du seul enseignement universitaire mais plutôt en termes de tout*

²¹² Drèze et Debelle *Ob. Cit.*, p. 123

²¹³ Marcelo Caetano, *Conversa em família*, 15/2/1971 sobre a reforma in Braga da Cruz, *Reforma do Ensino superior*, p. 111.

²¹⁴ Braga da Cruz, *Reforma do Ensino Superior*, p. 112

*l'enseignement superieur, universitaire et non universitaire. Autrement dit, la solution doit venir d'un réseau différencié d'institutions d'enseignement supérieur, ou chaque type d'institutions joue son rôle propre en tant qu'élément d'un ensemble dont toutes les parties sont solidaires et interconnectée*²¹⁵.

Acrescentando ainda: *Cette suggestion prend des formes concrètes différentes selon les auteurs; cela ne saurait nous suspendre, dans le cadre de l'hypothèse avancée en tête de nos conclusions. La motivation des auteurs est cependant toujours la même: la création d'un réseau différencié est le seul moyen de conserver à l'université la liberté voulue pour réaliser sa vocation ideale et originale, sans que les besoins de formation professionnelle ou de promotion communautaire n'entravent la poursuite de cet objectif autonome. En fait cette solution commence à s'imposer, plus ou moins explicitements et à des degrés divers, en Grande-Bretagne, aux États-Unis et en URSS. La France aussi semblait vouloir s'engager dans cette voie, avec le création des Instituts Universitaires de Technologie*²¹⁶.

²¹⁵ Drèze et Debelle *Ob. Cit.*, pp. 127-128

²¹⁶ *Ibidem*, pp. 127-128

Capítulo 2 - A UNIVERSIDADE PORTUGUESA

1. AS UNIVERSIDADES DO SÉCULO XIII E OS COLÉGIOS MEDIEVAIS

Não bastou à universidade receber apoios papais, mas também a colaboração de carácter régio ou local, como aconteceu com sinal contrário em Pracinza. Fundado o *studium generale*, por Inocêncio IV, a classe dirigente não criou condições ao seu desenvolvimento^{217 218}.

Em Espanha Afonso VIII de Castela (1158-1214) fundou um *studium* em Palência, contratou professores italianos e franceses de Teologia, Direito Canónico e Artes, e Afonso IX de Leão (1188-1229) fundou o *studium* de Salamanca, confirmada e organizada por Afonso X, o Sábio (1252-1284) que regulamentou e remunerou professores e a jurisdição do bispo e do alcaide da cidade²¹⁹.

As autoridades seculares asseguravam a cooperação das eclesiásticas, caso de Palência e Salamanca e depois solicitaram do Papa os privilégios dos *studia generalia* para dar dignidade às instituições. Em 1255 o Papa Alexandre IV confirmou com solenidade a fundação de Salamanca, concedeu-lhe as prerrogativas de um *studium generale* e o reconhecimento da *licentia ubique docendi* que só não era válida para Paris e Bolonha^{220 221}.

Interessou aos monarcas no séc.: XIII ter ao seu serviço administrativo pessoas com formação universitária. Com o Rei Filipe, o Justo, (1285) muitos juristas entraram para o *Parlement* e cúria real, muitos vindos do *studium* de Orleães onde tinham estudado Direito Romano, nesta universidade e muitos ajudaram a encorajar o monarca francês a tomar o lugar do Sacro Império Romano. O Rei Carlos I (1266) restabeleceu o *studium* de Nápoles chamou professores de Orleães para ensinarem e ocuparem cargos do Estado.

²¹⁷ E. Nasalli Rocca, *Lo studium generale di Pracinza nel secolo XIII*, pp. 129-141.

²¹⁸ Ao contrário os monarcas ingleses sempre apoiaram os *studia* de Oxford e Cambridge, desde 1231 Henrique III formalizou e consolidou a posição privilegiada de mestres e estudantes como resultado das concessões eclesiásticas. As autoridades seculares fizeram cumprir a regra (como Oxford, Paris, Montpellier) que obrigava os estudantes a se inscreverem na lista de matrículas dum professor. O xerife tinha ordens para prender os estudantes que não se registassem como académicos na primeira quinzena da sua chegada à cidade. Regras deste tipo fizeram parte dos estatutos da universidade de Cambridge, publicados em 1250. E Henrique III concedeu vastos poderes de jurisdição ao Chanceler da *universitas* de Oxford, atribuindo-lhe competência nas causas relativas a dívidas, fixação das rendas de alojamento, ao aluguer de cavalos, às quebras de contratos e à aquisição de víveres, nas quais uma das partes do processo pertencessem à *universitas*. Conferia também a autoridade para superintender no comércio de víveres dentro da cidade.

²¹⁹ A. Pérez Martín, *Importância de las universidades en la recepción del Derecho Romano en la Península Ibérica*, pp. 285-288.

²²⁰ Beltran de Heredia, *Bulario de la Universidad de Salamanca*, pp. 322-323.

O Direito, regra geral, era para funcionários, matéria típica das monarquias, mas os doutores produziam trabalhos da carreira jurídica e entre estes surgiram trabalhos de valor técnico no domínio jurídico²²².

Em Pádua (1260), a comuna decretou novas cadeiras professorais na universidade, comprometeu-se a pagar as remunerações dos professores estrangeiros, normas para a sociedade de socorros mútuos dos estudantes, para a produção de manuscritos, para a existência e aluguer de alojamentos. Assim, se pôs em movimento o futuro processo de *refundação* que resultou positivo e importante na mudança do séc.: XIII para o XIV. No final do séc.: XIII as comunas de Perúsia, Siena e Modena contratavam professores, faziam regressar os alunos, oferecendo-lhes condições de vida de acordo com a lei no concernente a segurança e privilégios^{223 224}.

A comuna passou a contratar professores e pagar os salários dos mestres, antes pagos por contribuições de estudantes (*collectae*), prerrogativa importante e antiga que foi perdida. Estimulou-se a municipalização do *studium* de Bolonha. Já no séc.: XIV a comuna dominava a vida da *universitas*, interferindo na eleição dos reitores e deixando os estudantes laicos sujeitos à jurisdição municipal em caso de crime. Este privilégio já datava da constituição do *Habita*, deixou os clérigos à jurisdição dos bispos. O primado universalmente atribuído aos *studia* de Paris, Bolonha, Motpellier, Oxford e Cambridge carecia de uma declaração oficial ao direito de atribuir a *licentia ubique docendi* que só um poder universal *potestas generalis* podia conceder como acontecera em Toulouse e Salamanca que receberam de Gregório IX e de Alexandre IV o importante privilégio²²⁵.

No início do séc.: XIV a Igreja tem a sua política revigorada e estruturada quanto ao ensino superior de Nicolau IV e os sucessores Bonifácio VIII e Clemente V. Em 1290

²²¹ Urbano IV (1263) concedeu a mestres e estudantes de Palência, as habituais imunidades, liberdades e indulgências que já gozavam os colegas de Paris e outros *studia generalia* sem *licentia ubique docendi*.

²²² A ignorância dos Juizes desapareceu, os governos interessaram-se subsidiaram e regulamentaram as suas escolas.

²²³ G. Arnaldi, *Il primo secolo dello studio di Padova*, pp. 14-17.

²²⁴ A comuna de Bolonha alargou o seu controlo sobre o *studium*, concedendo aos estudantes o direito de compensação por danos sofridos em tumultos ou incêndios, e, concedendo em matéria de rendas, compra de comida, validade de contratos, testamentos diferentes do usado na cidade.

²²⁵ O estatuto especial dos *studia* de Paris e Bolonha era implicitamente reconhecidos na recusa do Papa Alexandre IV que não permitia aos *licentiati do studium generale* de Salamanca ali leccionarem. O Papa Nicolau IV concedeu o *licentia ubique docendi* a Monthpellier (1289), Bolonha (1291), Paris (1292), Oxford não conseguiu apesar dos esforços do Rei Eduardo I e Eduardo II (1303-1317), mas em 1318 João XXII designava Cambridge *studium generale* e implicava o *licentia*.

fundou-se o *studium generale* de Lisboa por Nicolau IV, bem como *studium generale* de Roma em 1303 e o de Pamiers (1295)²²⁶.

O *studium* de Roma foi promulgado por Bonifácio VIII em Anagni (1303) das disposições usuais a concessão aos mestres e estudantes de todos os privilégios, liberdades e imunidades atribuídos aos outros colegas doutores doutros *studia*, recapitulando toda a disciplina dos *studia* consolidado a partir do modelo de Paris e Bolonha. Neste momento com Bonifácio VII no apogeu eclesial e político do papado e a consolidação da universidade.

1.1. O Séc.: XIV e o apoio das autoridades seculares

Os bons resultados da universidade levaram monarcas, comunidades de cidadãos a juntarem-se à autoridade eclesiástica na promoção e organização dos centros intelectuais.

No início do séc.: a Casa de Anjou mostrou-se preocupada com *studium* de Nápoles protegendo-o²²⁷.

Carlos II fundou o *studium* de Avinhão na Provença concedendo privilégios aos mestres e aos estudantes e aliviando a pobreza, dando-lhes autorização para escolherem um banqueiro que lhes emprestasse o dinheiro²²⁸. Tentou usurpar poderes da universidade ao tentar que um funcionário da sua cúria fosse nomeado para a comissão de rendas de alojamento. O Rei Filipe, o Justo, da França, interferiu nos assuntos internos do *studium* de Paris com vista a conseguir a hegemonia sobre a Europa.

O rei Diego II de Aragão ofereceu a Lérida um *studium* bem protegido provido de cadeiras profissionais, pagas pela cidade e obteve do Bonifácio VII privilégios iguais a Toulouse.

Frederico de Habsburgo funda em Treviso uma escola de Direito de padrão elevado *solemniter et generaliter*. Na Itália do Norte as comunas vangloriavam-se da sua tradição cultural respeitável, despendiam grandes somas para tirar a Bolonha a supremacia desde o séc.: XII. No séc.: XIV Perúsia, Sienna, Florença, aproveitando a crise de Bolonha que se opunha ao seu *studium*, atraindo professores e estudantes prometendo-lhes privilégios. Algumas comunas desenvolveram esforços extraordinários para a relação dos seus *studia* de base financeira saudável e consolidarem a sua administração nomeando *homens sábios* ou

²²⁶ Avinhão passou a universidade (1303), Orleães em 1306, Perusia (1308), Clemente V manda leccionar nos *studia* de Paris, o Hebreu, o Árabe e o Caldeu e proibiu aos doutores recém-graduados de Bolonha, Oxford e Salamanca de gastarem mais de três mil turonenses de prata relativos ao seu grau académico.

²²⁷ F. Sabatani, *Napoli Angioina: cultura e società*, pp. 18 e segs., 223 e segs.

²²⁸ G. M. Monti, *Da Carlo I a Roberto d'Angio*, pp. 127 e segs., 130 e segs.

oficiais que contratavam professores insígnies boas recompensas, bons alojamentos pelos seus serviços. A proximidade dos *studia* e das autoridades desenvolveu-se, e, estas controlaram severamente os *studia* que sucumbiriam se não tivessem o título e privilégios de *studium generale*. Em Perúsia, Siena e Florença, as autoridades municipais solicitaram instantemente junto dos papas para lhes outorgar o prestigioso título, a autorização para atribuírem o grau de doutor, só concedido a Perúsia que usufruiu da citada crise de Bolonha (1321) a nível do Direito.

Pela Europa criaram-se novos *studia*. Humberto II fê-lo em Grenoble (1339); Carlos IV do Luxemburgo fê-lo em Praga^{229 230}.

Como imperador Carlos IV do Luxemburgo opôs-se com sucesso ao monopólio papal na atribuição do título de *studium generale* e do privilégio *licentia ubique docendi*. Concedeu um *studium generale* às cidades italianas de Arezzo, Perúsia e Siena, mais tarde, Pavia, Florença, Luca e Orange. As cartas de Carlos IV reiteravam a organização dos *studia generalia* modelada pela Igreja: isenção de impostos, direitos ou *represálias* (captura da pessoa ou apreensão da popularidade) e atribuições de graus académicos. Estes eram atribuídos pelo Bispo ou representante do conselho dos doutores e mestres do *studium* (*de consilio doctorum et magistorum studi*). Assim os *studia generalia*, fundado por autoridades públicas e uniformes em organização e propósito, embora distantes com sistemas políticos diferentes, iniciaram um relacionamento funcional com o papado e o império, eram autoridades que se completavam na Idade Média.

A Igreja não esmoreceu quanto ao ensino superior no séc.: XIV apesar do crescente envolvimento secular e ser o fim da hegemonia papal na política europeia. Com o cativo de Avinhão o Sul de França e da Provença beneficiaram de concessões papais e o afluxo de intelectuais afectos ao papa. O *studium* de Avinhão contava entre os seus mestres, juristas famosos que também desempenhavam funções na corte papal²³¹.

Montpellier (1339) recebeu novas normas do cardeal Bertrand de Déaux assegurar o controle do bispo na atribuição dos graus académicos e poderes de jurisdição.

A responsabilidade de administração quotidiana confiada a estudantes e o ensino aos mestres. Toulouse vê os seus estatutos reformados, o papa João XXII natural de Calors funda aí um *studium* (1332) e Benedito XII elevou o *studium* de Grenoble a *studium generale*. Os

²²⁹ A. Vetulani, *Les origines et le sort des Univertés de l'Europe*, pp. 150 e segs.

²³⁰ Havia uma necessidade das autoridades seculares de fundar *studia* com o fim de melhorar a função pública desejavam um estabelecimento que rivalizasse com os centros intelectuais mais antigos e famosos para pouparem aos seus súbditos de irem estudar ao estrangeiro.

²³¹ J. Verger, *Les rapports entre universités italiennes*, pp. 157 e segs., 174 e segs.

papas no séc.: XIV apertara a vigilância sobre o *studium* de Paris, o mais notório no ensino da Teologia e aceitaram pedidos doutras proveniências²³².

A sua política é o confirmar o *studium generale* e a *licentia ubique docendi* a três soberanos europeus. Casimiro III da Polónia o *studium generale* de Cracóvia (1364), o duque Rodolfo de Áustria o *studium generale* em Viena (1365), ao Rei Luís I da Hungria o *studium generale* de Pécs (1367), mas não concedia faculdades de Teologia a estes *studia* por não existirem condições naquelas zonas. Fundou a Faculdade de Teologia de Pádua e melhorou a de Bolonha, Toulouse e Florença. Isto para descentralizar os estudos teológicos, mas sobretudo com a intenção de combater as doutrinas occamistas, professadas por doutores e estudantes de Paris e fazer renascer as tomistas.

Urbano V afirmou que os graus académicos era prerrogativa eclesiástica. Nesta época fundaram-se mais colégios para estudantes pobres em Itália e outras partes por papas e prelados de categorias mais altas^{233 234}.

1.2. Os colégios universitários

Os colégios universitários apareceram em Paris no final do séc.: XII, modestas instituições de piedade que davam abrigo a grupos de estudantes, muitas vezes, *clérigos pobres*. Primeiro em Paris e depois em Oxford, coincidindo com o ritmo da expansão universitária. Em Paris os colégios da Sorbonne (1257) e Hascourt (1280), em Oxford, havia Merton (1263-64) Bolio I (1261-66), o University College (cerca de 1280) e em Cambridge havia Peterhouse (1280). O seu funcionamento inspirava-se nos mosteiros mendicantes,

²³² Clemente VI (1342-1352) fundou o *studium generale* de Valladolid a pedido de Afonso XI de Castela, Praga (1347) a pedido de Carlos IV (futuro imperador), *studia* de Pisa (1343), Pádua (1346), Florença (1349). Com Carlos V a política de fundações foi mais selectiva, o papa Urbano V (1362-1370) concedeu privilégios e títulos, mas tentou regulamentar a criação de faculdade de Teologia, fundou mais colégios universitários, reafirmou prerrogativas eclesiásticas quanto a atribuição de graus académicos.

²³³ A. L. Gabriel, *The college system in the fourteenth - Century*, pp. 79-124.

²³⁴ Muitas das universidades fundadas só sobreviveram com o apoio dos seus fundadores ou administradores no séc.: XIV. Entretanto em Itália as universidades enraizaram-se e floresceram nas grandes cidades onde as regulamentações foram severas e pormenorizadas, fiscalizadas de perto investiram mais no ensino e menos em armas. As universidades de Perúsia, Pádua, Siena e Florença a prosperidade alternou com o declínio consoante eram acarinhadas ou discuradas.

Os *studium* de Nápoles tornou-se símbolo da decadência ao deixar de receber apoio durante o reinado da rainha Joana I (1343-1381). Os professores preferiam um alto cargo no Governo da Igreja. As universidades da França do Sul sofreram do mesmo mal. Em Montpellier os cônsules da cidade nem aplicavam a regulamentação relativa ao controlo de rendas nos *hospitia* e o Cardeal Bertrand de Déaux (1344) ameaçou revogar privilégios do *studium* e transferi-lo. Em Oxford a situação era pior e culminaram com um massacre dos estudantes pelos cidadãos. O rei tomou a cargo o *studium* e nomeou comissão de juizes que prenderam o major e vereadores de Oxford e exoneram o xerife do seu cargo. Confirmados os seus privilégios, concedidos por carta régia (1355) voltou à normalidade.

criados em 1220 no âmbito destas universidades para os seus estudantes. Estes colégios receberam doações de terras, propriedades e rendas e a sua missão era receber estudantes por um período específico²³⁵.

De limitadas independências, eram fiscalizados rigorosamente pelas autoridades exteriores quer eclesiásticas quer universitárias. Os ingleses, mais independentes e democráticos, os seus membros eram bacharéis em Artes e estudantes de Teologia^{236 237}.

No Sacro Império Romano adoptaram-se oito fundações era um tipo de Colégio específico *collegium maius* onde os mestres, tinham a primazia, supervisionavam a gestão das faculdades por terem quase todo o corpo docente²³⁸.

Seja de que origem for, os colégios serviam sobretudo para garantir aos seus membros melhores condições de trabalho para constituir uma elite de estudantes²³⁹.

Davam cursos completos depois do séc.: XV tornaram-se centros de vida intelectual mais dinâmico que a universidade. Este processo não teve tanto desenvolvimento no Sacro Império Romano, onde os estudantes pobres eram acolhidos. Na Inglaterra e na Alemanha tornou-se local para a elaboração do modelo pedagógico que viria a aumentar o ensino secundário e superior da época moderna.

²³⁵ Os primeiros reservavam espaços a monges, uma abadia ou ordem específica e que se assemelhavam aos priorados. Neste contexto, o colégio de Saint-Bernard (cisterciense 1248) Cluny 1260 ou Saint-Denis cerca (1263) todos em Paris e ainda Gloucester (1283) ou Duhram (1289) Oxford. A maioria dos colégios destinavam-se aos estudantes seculares (tinham acesso a família ou compatriotas do fundador. Paris tinha o maior número de colégios, pequenas instituições destinadas aos estudantes de artes.

²³⁶ O sucesso maior no Colégio foi no séc.: XIV em Paris 37, em Oxford 5 e em Cambridge 7. Os de Paris, mais modestos e os ingleses mais requintados, célebre o de Navarre em Paris (1304) para albergar 70 estudantes, rivalizava com o New College, Oxford, de 1379 também para 70 alunos.

²³⁷ As universidades do Sul só depois do séc.: XIV fundaram-se 15 no Sul da França (8 Toulouse), 11 em Itália, sendo importante o Colégio espanhol em Bolonha 1367 e dois em Espanha.

²³⁸ No séc.: XV fundou-se em França 36 colégios, dentro destes, 12 em Paris, 9 em Inglaterra e 8 na Itália, 27 no Império, 3 na Europa Central, 3 na Escócia e 6 na Península Ibérica, destinados a um futuro glorioso. Todas as universidades medievais tinham um colégio.

²³⁹ Admitiam-se estudantes ricos, especialmente em Direito, faziam-se grandes doações, enriqueciam-se as bibliotecas das grandes instituições de ensino com o seu corpo de regentes próprios de métodos actualizados e progressistas. Breve concorreram com as faculdades cujo papel se reduzia à concessão de graus académicos.

2. CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Todo o saber intelectual e social dum povo passa pela escola quer no tempo quer no espaço, e, na Idade Média esse saber foi eminentemente escolar e as ciências transmitiam-se oralmente. Poder-se-ia apelidar esta época como império do escolasticismo²⁴⁰.

Nestas escolas estudava-se Teologia, Filosofia, Direito Canónico, Medicina, Ciências e Humanidades com as dificuldades de manuscritos, dificultando a formação autodialéctica, tornando-se sinónimos, o ouvir o mestre e a aquisição de conhecimentos. Esta instituição escolar, tipicamente medieval na sua origem, na sua vida interior, na sua fisionomia pedagógica e no seu significado, foi a Universidade ou Estado Geral. Antes do séc.: XIII já a Europa possuía uma organização escolar, se bem que rudimentar e estas escolas independentes do Estado eram escolas catedrais ou episcopais e as escolas monásticas. A Igreja tutelava estes ensinos através dos bispos e este ensino ocupava-se da Gramática e da Dialéctica dirigido pelo magister scholae. As disciplinas mencionadas foram o embrião dos seminários e, anterior ao Condado Portucalense, há notícia de uma escola catedral em Coimbra, fundada pelo Bispo D. Paterno com o assentimento do Conde D. Sisnando (1082-1086)^{241 242}.

As escolas monacais de S. Cruz de Coimbra e Santa Maria de Alcobaça foram grandes centros de cultura. A primeira destas interior era reservada a noviços e monges com mestres famosos: D. Fr. João, teólogo, doutorado em Paris, D. Fr. Pedro Raimundo

²⁴⁰ Joaquim de Carvalho, *História de Cultura*, II vol., p. 145.

²⁴¹ Os candidatos a presbíteros deveriam viver em comum segundo a regra de S. Agostinho: Simul cum Consule praedicto pueros nutrit et eos docuit in Sede Episcopali Sanctae Mariae praedictae civitatis, atque ad ordinem praesbiteri implicavit et ordenavit eos communiter habitare secundum regulam Sancti Augustini....

²⁴² Depois da escola de Coimbra, sucedem as escolas catedrais de Lisboa e Braga e depois dos Concílios de Latrão 1179 e 1215 difundiram-se por outras dioceses e paróquias.

Nos princípios do séc.: XIII criou-se a escola capitular em Guimarães pelo legado pontifício João de Abeville Bispo Sabinense.

profundissime in diversis scientiis literatus e D. Fr. Pedro Pires *magnis in Grammatica, Lógica, Medicina et in Theologia* discípulo de S. António de Lisboa²⁴³.

Julga-se ser a primeira aula pública em Portugal e cuja primeira lição foi lida a 11 de Janeiro de 1269²⁴⁴.

A Teologia, disciplina maior entre as matérias foi introduzida, no quadrivium (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia). O conceito de universidade não era idêntico ao actual - *universitas scholarum et magistrorum* era sinónimo de grémio de mestres e estudantes sem lugar determinado.

O nome primitivo era *studium generale*, comunidade de mestres e escolares de várias partes, gozando de privilégios (foro) e professavam regularmente as disciplinas menores e maiores. Mais tarde os juristas atribuíram o nome *studium generale* ou *universitas* (carácter técnico) e a sua essência consistia no privilégio *jus ubique docendi* conferido por bula ou édito real ou por ambos os poderes em conjunto.

A noção de estudo geral subjacente à universidade portuguesa está expresso nas Sete Partidas de Afonso, o Sábio, avô de D. Dinis. *Estúdio es ajuntamento de maestros et de escolares que es fecho en algun logar com voluntad et com entendimento de aprender los saberes. Et son dos maneras dé la una es a que dicen estudio generale en que ha maestro de las artes, asi como de gramatica, et de logica, et de retorica, et de aritmética, et de geometria et de musica, et de astronomia, et otrosi em ha maestros de decretos et señores de leyes; et este studio debe seer estabelecido por mandato de Papa o de Emperador o de Rey. La segunda manera es a quen dicen estudio particular que quier tanto decir como quando algun maestro amuestra en alguna villa apartadamente a pocos escolares; et tal como este puede mandar facer Perlado o Concejo de algun logar*²⁴⁵.

²⁴³ A escola de Alcobaça, primitivamente interior, tornou-se exterior pela reforma do abade D. Fr. Estevão Martins que detrminou que perpetuamente houvessem públicas de gramática, lógica e teología (...nos Fr. Stephanus Abbas... volumus in honorem Dei et. B. Virginis suae matris, omniumqne Sanctorum et ad comunem utilitatem monachorum nostrorum et omnium appetentium incomparabilem scientiae margaritam, continuum et perpetum in domo nostra studium procreare...).

²⁴⁴ Os colégios surgem como modestas fundações particulares para sustento e guarida de alguns alunos pobres e que se tornou apreciável entre nós pela sua proliferação a partir da Renascença. O mais antigo é o colégio dos Santos Paulo, Elói e Clemente (1291) em Lisboa pelo Bispo D. Domingos Anes Jardo. Este tipo de escolas privadas e públicas obedeciam ao esquema de trivium, (Gramática, Retórica e Dialéctica) e nalguns mosteiros com o magistério da Sacra Página e Teologia.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 147

Este documento foi encontrado e revelado pelo Prof. Doutor António de Vasconcelos em 1912 a que se atribui a D. Dinis a fundação do Estudo Geral Português em 1 de Março de 1290²⁴⁶.

Anterior a este documento relativo à universidade portuguesa há uma carta em latim escrita em Montemor-o-Novo em 12 de Novembro de 1288 e dirigida ao Papa pelo abade de Alcobaça, prior de S. Cruz de Coimbra, de S. Vicente de Lisboa, de Guimarães e de Alcáçovas de Santarém e vinte e dois reitores de diversas igrejas na qual se formula o intuito de criar um Estudo Geral. Pela bula de Nicolau IV datada de Orvieto a 9 de Agosto de 1290 dirigida já à Universidade dos mestres e escolares de Lisboa²⁴⁷.

Neste contexto a universidade portuguesa não surgiu espontaneamente da autoria pontifícia, mas essencialmente foi uma fundação régia. No final do séc.: XIII já Lisboa tinha uma população escolar.

O Estado reorganizava-se, eram necessários juristas, funcionários esclarecidos, compreende-se o desejo dum homem culto como D. Dinis, em dotar o país duma universidade, atenuando as deficiências do ensino, conquistando a autonomia docente da Nação e libertando os escolares dos dispendiosos estágios de Teologia e Direito em Bolonha e Paris de Medicina em Monthpellier.

A universidade foi um coroar das aspirações sentidas pelas instituições de cultura do país e das necessidades do reino.

O Estudo Geral foi instalado em Alfama no Campo da Pedreira, D. Dinis prometeu protecção e leram-se lá desde logo, Artes, Direito Civil e Medicina na nomenclatura actual. A teologia era excluída por ser privilégio de universidade de Paris e noutros países funcionava sob o controle de dominicanos e franciscanos, *ut sit fides Catholica circundate miro inexpugnabili bellatorum*²⁴⁸, como se lê na Carta de privilégios concedida por D. Dinis à Universidade de Coimbra (1309).

Devido ao ensino ser oral e ser preciso obstar o desvio doutrinal contra as tendências dialécticas do magistério e o internacionalismo do pensamento medieval, Roma tenta manter a unidade doutrinal²⁴⁹.

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 147

²⁴⁷ Dirigida a *Universidade dos Mestres e escolares de Lisboa* “... *quod procurante... Dionysio Portug. Rege illustri licitar facultatis studia in ciutate U Lisbon (ver texto Carvalho, Vol II, p.149)*

²⁴⁸ *Ibidem*, p. 151

²⁴⁹ Só com D. João I (séc. XV) a Teologia é incorporada nas disciplinas universitárias, abertas a seculares e eclesiásticas. No Estudo Geral o Papa isentou de foro comum, nas causas de crimes em que fossem réus, os mestres, os escolares e serviçais sujeitos ao foro eclesiástico, suscitando um conflito de competência jurisdicional entre o mestre-escola da Sé de Lisboa e o prelado. Esta isenção, outorgada pelo pontífice usurpava um direito real, o rei não contente alargou-a mais tarde às causas cíveis (1309) instituindo assim o foro

A tentativa de uniformidade no ensino universitário especialmente em teologia pelo seu carácter oral nem sempre teve bom acolhimento entre a população universitária constituindo motivo de distúrbios, também provocados não só por este motivo mas também por razões sociais e diferenças culturais razão que nos leva a citar documentos oficiais do Papa: (*propter graves dissensiones, et scandala exorta postmodum inter cives civitatis ejusdem e parte una, et scholares ibidem studentes ex altera, nequiversxit nec esse posit commode in eadem civitatis studium...*²⁵⁰ da bula *Profectibus publicis*, de Clemente V²⁵¹.

O Papa Clemente V pelas bulas *Profectibus publicis* e *Porrecta nuper*, expedidas de Poitiers em 26 de Fevereiro de 1308, dirigidas ao arcebispo de Braga e ao bispo de Coimbra e ao rei, cometia aos prelados os negócios da transferência, mantinha os privilégios atribuídos por Nicolau IV e anexava seis igrejas do padroado real à universidade para sua manutenção.

O bispo de Coimbra escolheu as igrejas de Pombal e Soure, antigamente dos Templários, cujo usufruto actual era da Ordem Militar de Cristo. O mestre desta ordem pagará anualmente os salários dos lentes e outras despesas universitárias. A escritura é de 1323. Este documento não só assegura o Estudo de Coimbra, como mostra o quadro de disciplinas universitárias e o salário anual dos mestres, pago semestralmente no dia de S. João. Os ordenados dos mestres: o de Física (Medicina) 200; o de Gramática 200; o de Lógica 100; o de Música 75 e os dois conservadores 40 cada.

D. Dinis criou e radicou um burgo na parte alta da cidade para instalar a universidade. Aqui através de carta dos privilégios de 27 de Novembro de 1308 o rei concede aos estudantes que *hajam seus açougues, seus carnicheiros e seus vinhateiros e suas padeiras e metam seus almotacis*²⁵². Aqui os estudantes eram senhores. Isentos da justiça comum, libertos da especulação de tendeiros, mesterais e senhorios, vivendo sob a guarda e encomenda real pela sua segurança vigiavam os conservadores da universidade e o próprio alcaide de Coimbra, 29/12/1318.

Na vida interna da universidade detinham o poder, elegiam os reitores, o bedel, simultaneamente o escrivão e os oficiais do estudo sem dependência régia. Sob o sistema

académico, cuja vestidura clerical se foi transformando no decurso do tempo no sentido da autonomia universitária.

²⁵⁰ Clemente V., *Bula Profectibus* in Joaquim de Carvalho, vol. II, p. 151

²⁵¹ Para evitar distúrbios além das proibições, foi escolhido uma localidade sem bulício para implantar o Estudo Geral, afastado do ruído da Corte e das diversões, razão que talvez levou D. Dinis a mandar para Coimbra o referido Estudo Geral, onde se propiciasse um lugar de tradições docentes como o mosteiro de S. cruz situado também no meio do país. Em 1308 já estava em Coimbra o Estudo Geral na parte alta enquanto se construía a universidade. A operação de transferência foi fácil para a universidade ser uma corporação de mestres e alunos, pessoa moral, cuja actividade docente e discente era de carácter livresco não exigia grandes instalações.

parisiense era professoral, o bolonhês, estudantil foi este último que influenciou a universidade portuguesa até o séc.: XVI.

D. João I reclama a confirmação régia para o provimento dos oficiais. A ideologia quinhentista destruiu o regime interno da universidade medieval portuguesa de franca e completa autonomia. *Uma verdadeira escola de liberdade*^{253 254}.

A *magna carta privilegiorum* concedia aos escolares o direito de ordenarem os Estatutos que regiam a universidade, tornando-se claro que o exercício da actividade docente e discente não podia ser um capricho.

Parece que este exercício caiu em desuso visto, que com D. João I (1431) foram promulgados os primeiros estatutos pela universidade. Ignora-se na universidade medieval: mestres e sua actividade, horas adoptadas e métodos didácticos²⁵⁵.

Das sete artes liberais que formavam a faculdade das artes, a universidade ministrava duas cadeiras do trivium (Gramática e Dialéctica) e do quadrivium - Música. A Teologia por razões já invocadas, só era ministrada nos mosteiros de S. Domingos e S. Francisco extra-muros. A carta de privilégios criava duas cadeiras de Direito Canónico (*Ibidem et doctorem esse volumus in Decretis, et magistrorum in Decretalibus, per quorum doctrinam uberrimam clerici nostri Regni instrui valeant qualiter ipsos oporteat in domo Domini conversari et qualiter et status ipsorum, et Ecclesiarum salubriter gubernetur secundum canonicas sanctiones*), isto tornou-se letra morta²⁵⁶.

A escritura de 1323 pela qual o mestre da Ordem de Cristo pagaria o salário aos mestres, menciona só a cadeira de Direito Canónico o que indica que a segunda cadeira não foi provida. Métodos e textos adoptados não se conhecem. Talvez comentassem o Decreto de

²⁵² *Carta de Privilégios de 27/11/1308*, in Joaquim de Carvalho, vol. II, p. 151

²⁵³ *Ibidem*, vol. II, p. 156.

²⁵⁴ Anualmente os estudantes elegiam dois reitores escolhidos entre os próprios escolares, os quais com o conselho dos conservadores e dos mestres presidiam ao governo da universidade, administração de rendas, nomeação de professores e vigiavam os privilégios. O segmento e ordenação dos estudos cumpria aos estudantes.

²⁵⁵ O nosso conhecimento corporiza-se pelas universidades estrangeiras Bolonha e Salamanca sob o pressuposto internacionalista do pensamento dominante na cristandade medieval. O Estudo de Coimbra tinha as mesmas disciplinas que o de Lisboa: Direito Canónico, Direito Civil, Medicina, Artes, a Gramática, Lógica (Dialéctica) e entre 1309 e 1323 a Música.

²⁵⁶ A Carta de Privilégios criava duas cadeiras de Direito Canónico in Joaquim de Carvalho, pp. 156-157.

Graciano o Digesto glosado por Bolonha, especialmente por Acúrcio e em Medicina Averróis, Pasis e Isaac²⁵⁷.

A universidade partilhou da vida da nação e ao serviço desta leva D. Fernando em 1377 a dizer... e vendo e considerando que o nosso Estudo, que ora está na cidade de Coimbra, fosse mudado na cidade de Lisboa, que na nossa terra poderia haver mais letrados, que haveria, se o dito Estudo na dita cidade de Coimbra estivesse, por alguns lentes que de outros rumos mandamos vir e não queriam ler senão na cidade de Lisboa... mandamos que o dito Estudo, que ora está na dita cidade de Coimbra, seja em a dita cidade de Lisboa pela guisa, que ante soía estar 3 de Junho 1377²⁵⁸.

Na carta régia de 1 de Julho de 1377 depreende-se que o número de lentes aumentava e introduziram-se as disputas e *quodlibet*, era a resposta ao delegado Lopo Esteves que pedira que *os lentes de manhã em Direito fizessem ao menos dois actos no ano para os*

²⁵⁷ Apoiada no *favor régio*, tendo um bairro característico, o seu claustro no dizer do Dr. António Vasconcelos, eminente historiador da fundação dionisina, era do mais puro gótico quatrocentista no lavrado e na ingenuidade simbólica dos seus formosos capitéis, foi transportado no séc.: XVI para o mosteiro cisterciense de Celas em Coimbra devido ao reduzido número de mestres, simplicidade de instalações colocavam-na na contingência de uma transferência.

Em 1338 Afonso IV transfere-a para Lisboa. A razão que o cronista Brandão adianta é a intenção do rei vir viver para Coimbra depois do casamento de D. Pedro, a corte com os seus divertimentos perto da universidade era razão para distração dos escolares, a escassez de pousadas no bairro de Almedina na parte alta da cidade dificultava o alojamento a estudantes forasteiros, cortesãos, pretendentes.

Em 1339 a universidade está de novo no Campo da Pedreira onde ficará por 16 anos, razão pela qual a Ordem de Cristo se recusa a pagar a mestres o que motivou as solicitações do rei a Clemente VI que o atende com a bula *Dum sollicita considerationis* (1345) e *Attendentes provide* (1350). pela primeira anexava os rendimentos de algumas igrejas do padroado real até três mil libras - valor do usufruto das comendas de Soute e Pombal - para sustento da universidade de Lisboa. A segunda marca o início dum privilégio que permite aos mestres e escolares do Estudo de Lisboa usufruírem os rendimentos dos seus benefícios eclesiásticos, mesmo que se lhe fosse inerente o ministério, ficando por este tempo dispensados da residência nos referidos benefícios.

Regressa a Coimbra a universidade (1354) e ignoram-se as causas, mas sabe-se que D. Pedro I não só confirmou os privilégios concedidos como acrescentou outros à jurisdição do conservador e alojamento dos escolares em Almedina. A população universitária numerosa provinha em maioria do clero regular e secular e muitos leigos com o advento a cargos públicos se iam introduzindo e dilatando o seu número era apreciável. Devido ao crescer dos alunos surge a competição dos mestres oficiais e no estudo havia lições professadas e lições livres ou extraordinárias.

A carta de D. Pedro I (1357) ordena que não se consinta *aos bacharéis e seculares nem a outro nenhum que fora das escolas leia em essa cidade (Coimbra) a nenhuma escola, nem lhe dê licença nenhuma, salvo de Pary ou de Caton ou de Cartula ou destes livros menores, e não doutros livros, e se a cada um dos outros livros maior quizer ler, constrangido os que venham a ler às ditas escolas*.

Neste extracto percebe-se a existência da vida privada dos docentes dando a entender que o rei distinguia as faculdades maiores (Leis, Cânones e Medicina) da faculdade menor (Artes), ao proibir o ensino particular daquelas e consentindo o destas. Daqui percebe-se algo acerca dos livros adoptados no ensino de Artes - Partes, Regras, Cartula e Caton abreviatura dos Dística Catonis muito lidos na Idade Média. A universidade portuguesa tem como característica a frequente mudança. Fundado em Lisboa 1290; está em Coimbra 1308 aqui ficou 30 anos; regressa a Lisboa 1338, e em 1354 de novo em Coimbra, e, em 1377 de novo em Lisboa, permanecendo aí 160 anos, D. João III (1537) instalou definitivamente em Coimbra a universidade até 1911.

²⁵⁸ Em 1378 não havia no novo Estudo de Lisboa lentes de leis, decretais, lógica e filosofia pelo que o colégio universitário solicita que o rei os nomeie. Gregório XI pela bula *Quod sicut fide dignus* (1376) dirigida ao

escolares havendo modo de arguir . Apesar da universidade seguir os critérios europeus quanto à dignidade, método de ensino e conteúdos programáticos não gozavam, do *jus ubique docendi* tinham o número de faculdades permitidas mas os graus não tinham validade²⁵⁹.

O grau de licenciado era conferido pelo bispo de Lisboa ou o seu vigário geral e os com o direito de ensinar em toda a parte. Além dos benefícios já concedidos pela Santa Sé, D. Fernando encarregou as duas personagens a quem dirige, *taxandi, moderate tamen, de fructibus, redditibus et proventibus. Bracaren et Ulixbonen ac aliarum cathedralium et colegiatarum ecelesiarum in dicto regno existentium pensiones annuas*, para remunerar os serviços de doutores e mestres²⁶⁰. Lançadas as bases da universidade e a sua consolidação, coube a D. João I e seu filho Henrique seu protector a sua continuidade. A característica da universidade medieval portuguesa é a instabilidade. Quer em Lisboa quer em Coimbra é sempre a mesma universidade com uma organização corporativa e científica que lhe confere a sua singularidade. D. Fernando trouxera a universidade para Lisboa onde permaneceu até 1537 e o motivo de reinstalá-la em Lisboa visava, ao que parece, uma reforma. São palavras suas: *vendo e considerando (3 de Julho de 1377) que se o nosso Estudo, que ora está na cidade de Coimbra, fosse mudado na cidade de Lisboa, que na nossa terra poderia haver mais letrados que haveria se o dito Estudo na dita cidade de Coimbra estivesse...*^{261 262}.

A universidade permanece um organismo autónomo e privilegiado. Dentro destes privilégios, salienta-se o foro académico, civil e criminal, tornando-se lei por carta régia de 4 de Maio de 1408, ocasião em que D. João I fixa o poder jurisdicional do conservador da universidade e ordena^{263 264 265}.

Estudo de Lisboa ainda em Coimbra equivocadamente pensando que já fora transferida para Lisboa os doutores, mestres, licenciados e bacharéis de todas as faculdades autorizava a usar as respectivas insígnias.

²⁵⁹ O antipapa Clemente determina (statuimus et ordinamus (1380) ut in dicta civitate (Lisboa) de cetero sit studium generale illudque perpetuis temponibus in ibi vigeat tam vis jure canonico et civili quam alia qualibet licita preterquam in theologica facultate . Outorga aos estudantes todos os privilégios inclusos in corpore juris e dos outros estudos gerais.

²⁶⁰ Joaquim de Carvalho, *Ob. Cit.*, p. 161.

²⁶¹ *Ibidem*, p. 167.

²⁶² Como já foi referido a universidade era similar com as estrangeiras na organização, método e no reconhecimento do *Jus ubique docendi* . A dinastia de Avis empreendeu as reformas cujo primeiro acto (1384) é a confirmação dos privilégios, constituições e ordenações da universidade a declaração de permanência perpétua desta em Lisboa, a concessão a doutores, mestres, licenciados, bacharéis em direito civil e canónico poderem advogar sem licença régia e a proibição já declarada que bacharéis e estudantes não poderiam ensinar particularmente fora das aulas do Estudo sob pena de multas e sanções.

²⁶³ *a todallas justiças, quaesque que sejam destes Regnos, que daqui endiante nom conheçades de feito nenhu crime nem çinell de nenhu scollar que seja do corpo da dita universidade, mais que como foré achados em algu malleficio, ou delles for dada querela ou denunciaçom, e forem preso per nosso mandato em nosas prisões, ou vos forem demandados per o dito conservador q hora e entreguedes ou madedes entregar ao dito ssem conservador que hora e ou pellos tempos adiante forem, que ouçã e desembargé assi os ditos ffectos crimes çivees, de quaees quer scollares, e os livre como achar que he direito dando nos ffectos crimes apellaçam pera*

A dinastia de Avis sentia a necessidade de transformar e vitalizar o Estado e as aspirações da Nação e com certeza o rei não foi mero espectador face à universidade a quem dedicou tanta atenção. Não se sabe é o seu grau de participação²⁶⁶.

A universidade reorganiza-se no sentido científico numa concepção ética. D. Henrique inspira-se no Tratado da Virtuosa Benfeitoria ao afirmar: ser *cousa necessária de sse tirar a ynorancia per studos continuados, os quaees deve soportar qualquer senhorio que os pode manter ordenando universidade solemne en que os sabedores consyrem totalas cousas per suas artes*²⁶⁷. Reconhecido reorganizador da universidade de quatrocentos é eleito seu protector.

A participação do D. João I na universidade é denunciada pela presença de João das Regras e Gil Martins ambos com encarrego da universidade jurisdicionalmente. O Infante D. Henrique interfere na universidade segundo alvará de Pero Lobato de 29 de Abril de 1441 e chamar-se-lhe-á governador da universidade e D. Afonso V, na provisão de 27 de Fevereiro de 1479, dá-lhe o título de protector. Não é uma situação comum à universidade, chegando a usar no mesmo diploma governador e protector da universidade, (1476). Vingou o segundo protector pelos dois poderes eclesiástico e civil para ampliarem as respectivas jurisdições. No livro dos Privilégios de 25 de Agosto de 1443 dá-se ao Infante o título de *protector do studo da cidade de Lisboa*.

nos, e nos fectos çivees agravo; e se por ventura alguus scollares teemdes presos, mandamos vos q lhos entreguedos ou mandedes entregar logo pera o dicto conservador verer seus fectos, e os livrar com seu dereyto, como dito he...

²⁶⁴ António de Vasconcelos, *Origem e evolução do foro académico privativo da antiga universidade portuguesa*, in Joaquim de Carvalho, vol. II, p. 168.

²⁶⁵ Joaquim de Carvalho, *Ob. Cit.*, p. 168.

²⁶⁶ João das Regras, Chanceler e Jurisconsulto, formado por Bolonha teve o (encarrego) do Estudo por nomeação régia extraído das cartas de 26 de Janeiro de 1415 e 23 de Agosto de 1418 onde o Dr. Gil Martins ter exercido este cargo no qual sucedera a João das Regras.

A *tabula legentium* aumentou nos primeiros anos do reinado de João I de forma especial no ensino do Direito Civil, Direito Canónico, depois Teológico que antes só ministrado nos dominicanos e franciscanos. Ensinar Teologia era entrar na via da actualização. O Infante D. Henrique vai dilatar e reorganizar a universidade para culturizar a pátria. A necessidade de colaboração científica virada para a modernidade e para o saber da Natureza, reconhecendo que ela podia dar o que desejava.

²⁶⁷ Joaquim de Carvalho, *Ob. Cit.*, p. 171.

A que título é protector e governador da universidade?^{268 269 270}.

D. Henrique instalou condignamento o Estudo porque *non tynha casas proprias em que leessem e fizessem seus actos escolasticos de todas as ciencias, ante andava sempre per casas alheas, e de aluguer, como cousa desabrigada e desalojada*. Em 1431 implanta na freguesia de S. Tomé bairro dos escolares doando-as no mesmo dia à universidade por entender *que se a dita universidade tivesse morada e casas de seu, que esto seria azo de mais seu asseseço e firmidoe pera os ditos Regnos sempre em si terem sabedores assi pera defenderem a santa fee catolica, como os beens temporaes, ainda pera saúde dos corpos, e pera todos outros boons insinos, e crescerem sempre em elles*. Aumentou as catedras universitárias *pera se em ellas aver de ler de todas as sciencias aprovadas pella Santa Madre egreja*²⁷¹.

E a universidade passa a ter:

1- As sete Artes Liberais - Gramática, Lógica, Retórica que formavam o trivium e Aritmética, Música, Geometria, Astrologia (Astronomia) que constituíam o Quadrivium.

2- A Medicina²⁷²

²⁶⁸ Pouco se sabe ao certo, no entanto o Infante D. Fernando, filho adoptivo e herdeiro de D. Henrique exerceria a protectoria da universidade como sucessão o que explicara o facto de ele se dirigir à universidade como atesta o alvará de 24 de Julho de 1462: *reitores leentes e conselheiros do meu estudo e unyversidade da cidade de Lisboa*. Eleito ou nomeado o Infante cumpriu os deveres do cargo assentes na sua formação moral, grave e voluntariosa, tendo em vista as exigências da sua missão na vida nacional e o ambiente intelectual da Corte e as sugestões de D. Pedro.

²⁶⁹ Desconhece-se a foirma D. Pedro comentando as sentenças platónicas afirma que - *se deve chamar bem - venturado e glorioso o mundo quando reinam os sabedores e príncipe e sabedor todo seja uma cousa* e que se corrigeria o reino *mandando que cada hum bispado e religion ordenassem certos collegios, e os estudantes que elles ouvissem, rrecebendo seus graaos fossem leentes por certos annos segundo se costuma em Paris, e em uxonya (Oxford) ond aos mestres se nom paga preço polla ensinança que geeralmente outorgam, porque em suas lecturas som obrigados per juramento: Por esta guisa enfloreceria a Coroa rreal com muytos letrados* Joaquim de Carvalho, *Ob. Cit.*, p.172.

²⁷⁰ Na carta a D. Duarte seu irmão, o filósofo moralista (1424-1428) expunha-lhe a opinião de *que a universidade de vossa terra devia ser emendada, e a maneira vos screverei segundo ouvi dizer a outro que nisto mais entendia que eu. primeiramente, que na dita universidade ouvesse dois ou mais collegios em os quaes fossem menthendo escolares pobres e outros ricos vivessem dentro com elles e as suas propinas despezas e todos morassem do Collegio a dentro e fossem regidos por o principal?*

O plano de D. Pedro não foi executado que dava um ritmo mais europeu à universidade a nossa cultura teria mais o cunho oxfordiano em vez de bolonhês, e de Salamanca passaria a ser uma instituição em torno de interesses e competições científicas e morais sob a autoridade dos principais colégios.

Esta reforma colidiria com costumes, interesses já consolidados, razões que não permitiram a viagem pelo rápido reinado de D. Duarte, nem do Infante e menos da regência de D. Pedro. Os colégios de Oxford e de Paris baseavam-se em motivos piedosos.

²⁷¹ Joaquim de Carvalho, *Ob. Cit* pp. 176 – 177.

²⁷² *Ibidem*, p. 176.

3- A Teologia²⁷³

4- O Direito Canónico

5- Filosofia Natural e Moral

6- Leis^{274 275}

Período medieval

O doutoramento em Teologia chamava-se magistério e o acto realizado pelos licenciados em vias de doutoramento dava-se o nome de vespérias, questão proposta pelo presidente na véspera donde o nome referido e sobre qual argumentavam quatro doutores, no fim, o presidente recitava uma oração e o vesperizando dava uma colação aos mestres e outros. No dia seguinte ajuntava-se a universidade com suas charamelas e trombetas à porta do doutorando e acompanhavam-no até a Catedral, onde se celebrava a missa do Espírito Santo, após a qual concedia-se o grau de doutor²⁷⁶.

Ao elaborar e aprovar os Estatutos, a universidade usava com pleno assentimento do rei, da autonomia tradicional e de par conquistava uma posição soberana que quase conduzia ao monopólio do ensino. Ao entrar a Teologia na universidade as escolas claustrais não podiam arrebatar-lhe a influência que o ensino da *Sacra Página, do Mestre das Sentenças e de S. Tomás conferia*^{277 278}.

²⁷³ *Ibidem*, p. 176.

²⁷⁴ *Ibidem*, pp. 176 - 177.

²⁷⁵ Para cada uma destas disciplinas havia sala própria determinada pelo Infante, inclusive a sala para *actos solenes* e uma casa pequena para o bedel e o *caseiro*. D. Henrique fez uma grande reforma universitária, completou o ensino com as artes liberais e criou o da filosofia natural e moral (filosofia de Aristóteles). Preferiu melhorar o existente não alterando a organização tradicional, e, à sua influência e liberdade se deve a introdução de disciplinas científicas ao nível universitário. Elevava a universidade ao plano das universidades europeias e deu grande importância à Natureza. Os irmãos Duarte e Pedro compraziam-se com a reflexão moral, política e filosófica. Em 1448 estabelecem uma pensão anual de dez marcos para manter a cadeira de Prima de Teologia e em 1460 aumenta para doze marcos pagos do dízimo da Madeira. E o lente desta cadeira faria uma oração na abertura dos cursos, depois da oração de sapiência.

Em 1431 marca a reforma da universidade de Lisboa com a doação de instalação e promulga os primeiros estatutos universitários de que há memória e foram jurados na Sé de Lisboa em 16 de Julho de 1431 e duram até aos Estatutos Pombalinos. Ai se regulamentava a duração do ano lectivo (8 meses), condições de admissão, graus académicos.

O grau de bacharel era conferido aos que cursavam durante três anos e defendiam umas conclusões perante os respectivos mestres e doutores. O grau conferia-se com o mesmo cerimonial de hoje só os bacharéis poderiam ascender a licenciados (*examen ad licentiam doctoralem vel magistralem*). Cursava-se quatro anos e defendiam-se umas conclusões, exigia-se o grau de suficiência.

²⁷⁶ Os bacharéis, licenciados e doutores ou mestres prestavam juramento ao receber qualquer grau. O vestido académico era prescrito nos estatutos tanto para professores como para escolares e estes últimos não deveriam ter consigo nem cavalos, jumentos, cães, aves para caçar, nem meretrizes.

²⁷⁷ Joaquim de Carvalho, *Ob. Cit.*, p. 181

²⁷⁸ Dominicanos e Franciscanos lutavam pela conquista da cátedra de Teologia no Estudo de Lisboa. Esta competição parece resultar em benefício dos Franciscanos por estes terem solicitado ao papa Nicolau V este direito que por bula os estudos do convento de Lisboa foram incorporados na universidade e se graduavam nela

À morte do Infante D. Henrique (1460) a autocracia real ia-se radicando na administração e espírito dos intervenientes da universidade pelas ideias dos juristas e letrados, o primeiro passo é dado por D. Afonso V que tanto prezava a cultura literária e desenvolvera a livraria real *considerando como a sciencia e a sabedoria é tam virtuoso dom que coisa alguma a ele não pode ser comparada e que em muitos reinos há Estudos de muitas sciencias de que se segue serviço a Deus e muito proveito ao prol comum*, resolveu fundar uma nova universidade em Coimbra *nas escolas que estão junto com os nossos passos dela* isto junto da actual faculdade de letras com os mesmos *privilégios e liberdades que tem o nosso Estudo que está... em Lisboa*. Contudo não passou dum projecto (1450). Esquecido este desejo não se sabe porquê, denunciava a incompetência, de certos candidatos ao ensino, aliás reconhecida, e o atentado contra os foros tradicionais da universidade. Em Leitão Ferreira, Notícias Cronológicas da Universidade de Coimbra²⁷⁹, D. Afonso V escreve ao seu irmão D. Fernando sucessor de D. Henrique como protector da universidade *para que as provesse em alguns sujeitos, os quais eram de tão pouca suficiêcia, que muitos dos que apreendiam davam dinheiro a quem particularmente os ensinasse e não iam às escolas* ou pelas regalias tradicionais ou por decoro, representou energicamente contra este atentado aos seus direitos, respondendo-lhe o rei em carta de 13 de Abril de 1463 que não faria mais provimentos, *e que quando por importunidade dos requerentes os fizesse, lhe aprazia que o dito Infante seu irmão os não cumprisse e assim lhe escreveu*. O protesto da universidade foi unânime e em 1463 conseguiram demover o rei (1463) e já em 1476 a magistade real erguia-se face à universidade ao impor obediência e coarctar os privilégios consuetudinários. Era pretensão da universidade rever ou corrigir o seu regimento e em 1476 o bispo de Lamego protector da universidade, é estranho que a universidade interprete os Estatutos, não o consentindo, e ordena ao D. Afonso V, protector que os faça observar e cumprir. Por este documento a autonomia pedagógica do Estudo é cerceada em definitivo. Desde o início a universidade

segundo os Estatutos, os mestres, leitores e estudantes do referido convento. Conservando assim a independência da sua escola claustral, e a liberdade de orientação teológica e os privilégios que seus mestres e alunos formam da universidade.

A bula de Nicolau V testemunha a ascendência progressiva da universidade na ordem científica, apesar da luta incessante com a insuficiência das suas rendas, cuja maior parte procedia das igrejas anexadas. O clero protestava contra o usufruto de rendas eclesiásticas por a universidade se subtrair à tutela da Igreja. Este pleito com a universidade reaviva-se e o papa intervinha. No meio destas controvérsias e anulações de bulas pontificias quanto a proventos, a universidade foi perdendo a fisionomia medieval e tornou-se um organismo totalmente subordinado ao poder real. Em 1431 ao serem aprovados os Estatutos, a *Universidade do Estudo de Lisboa* a despeito de magistraturas novas, fazia uso duma autonomia indiscutida.

²⁷⁹ F. Leitão Ferreira, *Notícias cronológicas da Universidade de Coimbra* I, p. 814, in Joaquim de Carvalho, vol. II, p. 183.

tivera dois reitores eleitos anualmente por escolares, situação aceite pelo monarca, só que por alvará de 21 de Julho de 1471 determinou nova forma de eleição^{280 281 282}.

Os estatutos manuelinos²⁸³ contém o plano de estudo, a administração escolar e a disciplina académica. Plano das cátedras: a) Faculdade de Teologia: Cátedras de Prima e de Véspera²⁸⁴.

Comparando o plano do Infante D. Henrique (1431) e este, ressalta como inovação a Cátedra de Véspera de Teologia e a desdobragem da Filosofia Natural e Moral criadas pelo Infante. Em 1518 D. Manuel criou as cátedras de Sexto das Decretais, na Faculdade dos Cânones e a de Astronomia na de Artes. Os estatutos não indicam textos, mas sabe-se que em Teologia lia-se: *sententiarum libri quator* (Pedro Lombardo), o Mestre das Sentenças e talvez a Escritura; em Cânones, as Decretais; em Leis, o *Corpus Juris Civilis* e o Digesto; em Medicina, Avicena e Galeno e nas Artes, a Arte de Pastrana em Gramática, as sumulas lógicas de Pedro Espano; em Lógica, a Metafísica e a Ética a Nicómaco de Aristóteles, e Filosofia

²⁸⁰ *Reuniam-se os estudantes da escola de Cânones, e prestando juramento nas mãos dos reitores do ano antecedente, perante o bedel escolhiam quatro estudantes da dita escola, dos mais graves pela idade, ciência e compostura de costumes, para deles se eleger um reitor. A escola de Leis fazia de per si outro tanto. Concluída esta primeira eleição, todos os escolares, lentes e conselheiros, elegiam dentre os candidatos propostos pelas duas escolas dois que haviam de servir de reitores um por cada uma delas.*

Feita a eleição dos reitores reuniam-se os escolares de cada escola e elegiam dois dos mais antigos e mais sabedores dentro eles os quais naquele ano serviam de conselheiros. os escolares também escolhiam as matérias que os lentes deviam ler pelo ano adiante. Assim todo o governo da universidade residia no corpo escolar que só recorria ao chefe supremo do Estado para obter dele novos privilégios ou o aumento das suas rendas. As duas faculdades de Cânones e Leis ainda então constituíram a parte principal do Estudo Geral. A Teologia e a Medicina tinham apenas uma cadeira e não gozavam os privilégios das outras faculdades na eleição dos reitores, mas nomeavam conselheiros como as duas primeiras. Em todo este sistema predominava o princípio da eleição pelos escolares, e os lentes eram estranhos ao regime da universidade, que lhes pagava salários pelas lições que liam nela

²⁸¹ José Maria de Abreu, *Eleições dos reitores*, in Joaquim de Carvalho, vol. II, p. 184.

²⁸² Passados cinco anos a universidade requeria ao rei que fosse um só reitor e parece que o requerimento foi aceite e a universidade tornou-se uma sombra do que era. Sem independência económica, sem possibilidade de se adaptar à nova cultura por sua iniciativa, tudo conduzia à submissão incondicionalmente do poder régio, ganhando em renovação científica e estabilidade e perdendo a sua independência com D. Manuel e continuando pelo D. João III.

Desconhecidos os métodos e actividades desta época (séc. XV) os amantes da liberdade e do estudo vão para o estrangeiro, D. João II (1495) ordena que se aprovasse as cátedras de Prima e Véspera de Leis a lentes vindos de Salamanca, ataca-se desta forma a estagnação científica do Estudo, no reinado do Príncipe Perfeito dá-se a emigração escolar para o estrangeiro para Paris, Teólogos; Itália, Juristas e estudantes de Humanidades. A cidade dos Medicis platonizante preferida com Ângelo Policeano de quem receberam lições os filhos do Chanceler-mor João Teixeira. Um destes Luís Teixeira Lobo, depois, mestre de D. João III, manteve *relações, não menos agradáveis que amistosas* com Erasmo. É uma plêiade de homens ilustres que aprendem e ensinam em universidades estrangeiras. D. João III dilatou notavelmente e condicionou a reforma universitária e o desenvolvimento renascentista português que se mostrava hostil à vida obscura da universidade. D. Manuel não ouvira a universidade, declarando que de futuro só o rei ou o prolector da universidade poderiam ditar novos estatutos quando lhes parecesse necessário ou fosse pedido pelos escolares.

²⁸³ José Maria de Abreu, *Ob. Cit.*, p. 186.

²⁸⁴ *Ibidem*, p. 186.

Natural e Filosofia Moral. O método de ensino era a escolástico²⁸⁵.

As aulas iniciavam-se a 19 de Outubro *hum dia depois de Sam Lucas*²⁸⁶, até Santa Maria de Agosto inclusive²⁸⁷. Feriados frequentes, sem férias no decurso do ano e não havia aulas nos dias de festa *que guarda a nossa relação*²⁸⁸ e nas quintas feiras *como sempre se costumou* quando não havia festas de guarda. Feita a matrícula, paga a propina (13 reais) prestavam juramento de *obedecer ao reitor em as coisas lícitas e honestas*²⁸⁹ para frequentarem o Estudo. Não podiam usar armas, andar *honestamente vestidos e calçados* isto é, não trazer *peloles nem capuzes, nem barretes, nem gibões vermelhos, nem amarelos verdegai, nem cintos lavrados de ouro, sob pena de perderem os ditos vestidos, a metade para o bedel e a outra metade para a guarda das escolas* e ainda se proibia *ter em sua casa mulher suspeita continuamente*²⁹⁰.

Os graus conferidos pela universidade eram: bacharel, licenciado, doutor. O bacharelato em Artes exigiam-se dois cursos de Filosofia Natural e um de Lógica, durante três anos. A frequência às aulas, regra geral, era jurada pelo mestre, doutra forma era jurado perante o bedel, o reitor e mestre que devia graduar. O candidato lia três lições disputadas, *apontadas de um dia para o outro*. O grau de bacharel em Teologia, Cânones, Medicina exigia cinco anos nas respectivas faculdades, tinham de ser primeiro bacharel em Artes (Não se conhecem os estatutos). A prova consistia numa lição seguida de *disputa* ou discussão. O grau era conferido com solenidade na universidade com *panos finos por honra do acto*²⁹¹.

²⁸⁵ Os lentes liam durante hora e meia, explicavam e comentavam da sua cátedra, *descendo da cadeira* no fim da lição ouviam as dúvidas às quais respondiam. Às vezes o mestre fazia exercícios de repetições e quodlibetos e o aluno era avaliado pelo grau de agudeza, proposição se resolução de argúcias e dificuldades de compreensão do texto.

²⁸⁶ *Início do ano lectivo e costumes estudantis*, in Joaquim de Carvalho, vol. II, p. 187.

²⁸⁷ *Ibidem*, p. 187.

²⁸⁸ *Ibidem*, p. 187.

²⁸⁹ *Ibidem*, p. 187.

²⁹⁰ *Ibidem*, p. 187.

²⁹¹ O reitor, mestre e bedel, com sua maça iam buscar o candidato a sua casa se ele vivesse em S. Tomé acompanhavam-no honradamente à universidade. O candidato fazia uma arenga depois a lição e a disputa. Terminada a prova o candidato pedia ao padrinho o grau com outra arenga e dava luvas ao reitor, mestres presentes e ao padrinho que recebia ainda um barrete. Conferido o grau, o novo bacharel dava graças a Deus e aos presentes e acompanhavam-no com o mesmo cerimonial à sua pousada donde o trouxeram.

O bacharel de qualquer universidade além das propinas e de luvas, pagava ao Estudo uma dobra de ouro e outra ao bedel, só o bacharel tinha acesso a ser licenciado, mas com determinadas exigências consoante as licenciaturas a realizar. Terminado o curso, o licenciado fazia acto público de repetição às questões que lhe fossem postas e defendia as conclusões da sua tese, livremente escolhida. A tese era comunicada com a antecedência de dois dias por escrito ao bedel que comunicava aos lentes. A repetição e defesa da tese eram seguidas de votação. Terminada a prova pública, seguia-se o exame privado com votação, prova definitiva. O bacharel - licenciado com seu padrinho, o bedel e amigos dirigiam-se de manhã cedo para ouvir a missa do Espírito Santo. Após a missa o candelário da universidade tirava os pontos das lições, abria em três lugares diversos dois livros de texto e o candidato escolhia um de cada texto dentre os seus pontos. Os estatutos determinavam as disciplinas e o texto das lições.

Em Artes o licenciado dava uma lição sobre Lógica dos Súmulas de Pedro Hispano, outra sobre Filosofia Natural, em Medicina sobre Avicena, outra em Tegni de Galeno, tratado de medicina de todas as escolas medievais. Em Leis, uma sobre o Código, outra sobre *Digesto velho*. Em Cânones, uma sobre as Decretais, outra *no Decreto* em Teologia, duas lições das Sentenças de Pedro Lombardo^{292 293}.

²⁹² Comunicadas ao arguente pelo bedel davam-lhe dois dias *de ponto*, tendo de enviar num destes dias ao reitor, bedel e cada mestre ou doutor, uma camada de vinho branco, outra *de vermelho bom* e uma galinha, e ao cancelário e padrinho o dobro destas propinas. Na arte do segundo dia de ponto, o reitor, mestres e doutores da faculdade e assim toda a universidade com seus hábitos precedidos do bedel com surmaça dirigiam-se a casa do candidato para o acompanharem ordenadamente à Sé, onde prestava as provas que deviam começar antes do sol-posto. À frente do cortejo, moços com tantas tochas, quantas são necessárias - duas para o cancelário, duas para o padrinho e uma quer para o reitor quer para o bedel, mestres ou doutores da faculdade e estes recebiam caixa de confeitos

Ao chegar o cortejo à Sé, no lugar destinado com *suas mesas aparelhadas para isso com livros e castiçais com velas* iniciava-se o acto que era privado, assistindo o cancelário, o reitor, o bedel, os mestres e doutores da faculdade. Depois o candidato fazia as duas lições cada uma duma hora, saía para se disporem os argumentos e servir aos presentes uma *consoada honrada e honesta... na qual pouco se deterão*. Chamado o licenciado sentava-se junto do padrinho começavam a argumentar ou criticar as lições começando pelo doutor mais novo até o mais velho.

Realizada esta sessão, o candidato retirava-se *para sua casa honradamente com seus amigos* avaliava-se entretanto o valor das provas e votação secreta. O bedel entregava dois papeis a cada um dos mestres e doutores com A e R grandes, recolhendo-os depois num barrete. Cada um lançava no barrete a letra que entendia e rasgava a outra *em tal maneira que se não possa ler nem conhecer*. O cancelário recebia do bedel o barrete contava os votos e anunciava o resultado, lavrava-se logo o acto de votação o cancelário remetia *certamente* ao candidato os papeis do voto, costume que ainda se mantinha em Coimbra.

No dia seguinte de manhã o licenciado ia a casa do cancelário o qual reunia o padrinho e examinadores e na presença de todos em segredo, louvava ou repreendia o candidato aconselhando-o a mais estudar se for necessário ou de não receber mais graus perpetuamente ou por tempo limitado. O bedel ou escrivão anotava a pendenza do cancelário. Sendo aprovado o candidato os presentes em hábito e aparato dirigiam-se à Sé para a investidura do grau. O candidato de joelhos solicitava-o e o cancelário conferia-lho com um breve discurso e colocando-lhe na cabeça o barrete ou borla.

Além das propinas referidas, o licenciado pagava para a arca da universidade três dobras de ouro e dava à sua escolha ao bedel uma *loba de pano fino de seis covados* ou dois mil reais. O candidato considerado *suficiente* o conselho da universidade poderia dispensá-lo a seu requerimento dos cursos de licenciatura. Era ponderada a idade e o tempo de estado do requente e dispensava-o depois de ter feito com aprovação três lições sobre matéria marcada arguidas pelo que quisessem fazer.

O doutoramento, grau essencialmente académico tinha cerimonial mais aparatoso.

No dia aprazado pela manhã dirigiam-se a casa do doutorando mestres, doutores, escolares e amigos *o qual irá vestido de uma roupa roçagante com seu capelo vestido e sem barrete, e se for frade em seu hábito* para o acompanharem à Sé para ouvir a missa do Espírito Santo. Terminada a missa, mestres e doutores sentavam-se *ordenadamente* segundo precedências, vestidos de capelo com o barrete na cabeça com borla de um e outro lado do cancelário que ocupava o centro e estava à sua direita o reitor. A borla variava de cor conforme a faculdade.

Na parte inferior sentava-se o doutorando ladeado de dois bacharéis ou licenciados e o cerimonial começava por uma breve lição arguida primeiramente pelo reitor brevemente e depois por alguns mestres ou doutores da faculdade. Acabado este acto de ostentação e não exame científico distribuíam-se luvas aos bacharéis, fidalgos e oficiais da universidade, barretes aos licenciados e doutores e barretes e luvas dobrado ao cancelário e padrinho, e um orador, homem honrado que elogiava o doutoramento por suas letras e costumes e por palavras honestas dirá alguns defeitos graciosos para folgar, que não sejam de sentir. Depois da oração, o doutorando prestava juramento colocando-se em pé no terceiro degrau em baixo do padrinho louvando as letras do graduando que lhe dará o grau com suas insígnias estando de joelhos ante ele a saber, barrete com sua borla, anel e beijo na face, o que assim acabado ir-se-ão a comer e comerão com ele todos os doutores e mestres e toda a universidade.

O doutor em Artes convidava somente os doutores, mestres e oficiais da universidade. A propina do grau eram cinco dobras de ouro para *a arca do Estudo* e três mil reais ao bedel, conformando-nos com o estatuto antigo que lhe dava veste forrada.

Ao momento de reforma manuelina nem todos os lentes eram doutores, por isso, se determinava que os lentes de Prima se doutorassem dentro dum ano, isentando do *jantar da universidade e das dobras para arca, mas dos outros gastos declarados*.

O juramento era comum a todos os graus e todos se obrigavam a receber o grau imediato na universidade de Lisboa, a obedecerem ao reitor e acompanharem *sempre a universidade em suas procissões se não forem impedidos por justa causa*, além doutros compromissos. Assim os estudantes juristas juravam que não advogariam contra a universidade e os doutores defenderiam, *segundo sua possibilidade a santa fé católica e a madre santa igreja e a república cristã especialmente destes reinos e cidade* e os lentes *fielmente e a seu proveito* leriam a lição.

²⁹³ Para provimento definitivo das cátedras e o das substituições interinas fazia-se por concurso e para tal fixava-se um edital durante 20 dias. Todo o grau universitário era sujeito a concurso, e juravam que não receberiam dinheiro ou outra coisa qualquer sob pena de exclusão do concurso e pagavam vinte cruzados para a arca do Estudo. Havia uma garantia antes do juramento, decorridos vinte dias o reitor indicava a cada candidato a matéria de três lições a fazer em dias consecutivos e poderiam ser criticados livremente. Os catedráticos não arguiam. Depois das provas de todos os candidatos procedia-se à votação. O nome de cada opositor era escrito em papéis separados pelo bedel *em escritinhas como se antigamente costumou* distribuídas pelo reitor e lentes de todas as faculdades, antigos bacharéis da faculdade que *no Estudo fizeram exercício de letras, lendo, ouvindo e não tiveram outro ofício de julgar ou procurar* e os estudantes da respectiva faculdade que tivessem completado dois anos com assiduidade. A votação secreta e antes de colocar o papel no chapéu rasgava-se os nomes reprovados e jurava não ser movido por amizade, parentesco ou gratidão e votava no melhor.

Escritos os nomes dos votantes pelo bedel e dois contavam-se os votos. Em empate era preferido o de maior grau e em igualdade desde o mais antigo ou o de *melhor geração*. O reitor fazia o provimento no candidato triunfante mas era confirmado pelo rei ou o protector da universidade. Com D. Manuel o magistério é uma profissão digna e o lente não poderia exercer outra profissão *para bem servir sua cadeira e fazer proveito aos escolares* não podiam exercer a advocacia e judicatura sob pena de perderem a cátedra. Os catedráticos, professores e os lentes de Teologia eram chamados mestres e podiam jubilar-se com metade do ordenado com vinte anos de exercício contínuo.

Organização da universidade manuelina.

Portugal e a Europa viviam num momento alto com o irradiar do Renascimento pela Europa e os descobrimentos alteravam a política, a economia mundial e o seu pensamento. Neste contexto nascem os estatutos manuelinos, não se sabendo qual o papel da universidade e sua reforma^{294 295}.

A maior destas cautelas foi a de 1532 por mandar devassar do suborno no provimento das cátedras consequência dos estatutos manuelinos e apenas nomeações provisórias só enquanto o Estudo se não mudar. Anunciava assim a transferência da universidade. O conselho fez requerimentos ao rei contra a mudança, (1535), *porque além do gasto que lá fazem e por perda das lições das suas catedras ainda que se leiam por substitutos, saberão assim os lentes como os estudantes o que hão-de fazer que todos andam indeterminados*^{296 297}.

²⁹⁴ Joaquim de Carvalho *Ob. Cit.*, pp. 194-200.

²⁹⁵ Dá-se uma imigração de professores estrangeiros e a importância dos nacionais residentes no estrangeiro ou lá se tinham formado. O ensino da Gramática com Estevão Cavaleiro ensinou a nova cultura renascentista e o Direito Civil declinou. Com D. João III dá-se a grande reforma da nossa cultura fomentando a formação intelectual da juventude no estrangeiro. Acção começada com D. João II, alargada com D. Manuel concilia-se com D. João III com a fundação do Colégio das Artes em Coimbra. Os estudantes frequentavam Salamanca, Paris Louvaina e outras, ao mesmo tempo que Portugal fornecia professores à universidade europeia: Aires Barbosa (Salamanca) Pedro Margalho, André Resende, Pedro Nunes, Garcia da Horta entre outros. Estes nomes europeizavam as nações desse tempo. Louvaina foi o mais brilhante e sedutor centro do humanismo, onde presidia Erasmo e Luís Vives e ligados a estes combatentes da barbaridade medievá aliam-se os Jerónimos Diogo de Murça e Brás de Barros, André de Resende Damião de Góis. Alguns teólogos formavam-se em Paris e alojavam-se nos colégios nomeadamente Montargu e Santa Bárbara.

D. João III, apoiado pelo Cardeal D. Afonso seu irmão, helinista e latinista e Diogo de Gouveia, o velho, instituiu 50 bolsas no famoso colégio e o de Navarra famoso em Paris tinha setenta bolseiros.

Em 1527 Diogo de Gouveia escrevia ao rei: *Creia Vossa Alteza que tem ganhado mais o nome e glória que em tomar Fez*. Numa vintena de anos (1520-1540) os Gouveias governaram o Colégio de S. Bárbara, foi uma escola portuguesa de grande prestígio embora não fosse adquirido para a coroa. Um ensino de qualidade único é dado por Diogo de Gouveia, o velho, principal reitor da universidade de Paris, António defensor de Aristóteles contra Pedro Rainis *cavaleiro andante da eloquência e da erudição*, Diogo de Teive poeta e historiador latino do cerco de Diu e António Pinheiro editor de Quintiliano.

Gerou-se nesta época uma convivência internacional na formação intelectual de bolseiros e na importação de mestres estrangeiros, originou a modernização da nossa cultura nacional e o ambiente escolar. Diogo de Teive comenta acerca de Diogo Gouveia, o velho, *uma das causas principais de termos as boas letras neste reino*, contudo foi lenta no aspecto escolar.

Apesar de indecisões e lentidão, o rei voltou-se para Coimbra (1528), favorecendo os estudos no mosteiro de S. Cruz. Determinou que a eleição do reitor fosse na véspera de S. Martinho, não sendo elegíveis os lentes e oficiais do Estudo. Acabou com o suborno em torno das cátedras (1532) e regime de férias (1534) de Julho a Setembro inclusive, férias da Páscoa, de quarta feira de Trevas até dia de Páscoa e dias de guarda e nova forma de eleição dos lentes. O direito de voto nos concursos para magistério foi limitado. Para Teologia votavam o reitor, graduados, conselheiros e estudantes que tivessem direito pelos estatutos. Em Direito Canónico, Direito Civil e Medicina, o reitor, os graduados e estudantes da respectiva faculdade, nas condições dos estatutos e nos de Artes, o reitor, os teólogos, médicos, artistas e estudantes como anteriormente.

²⁹⁶ Joaquim de Carvalho *Ob. Cit.*, p. 203-204 e 205.

²⁹⁷ D. João III na mudança da universidade para Coimbra manteve os estatutos de D. Manuel e só anexou novos professores. Várias personalidades davam indicações ao rei de possíveis lugares para a universidade, entretanto o rei não foi sensível às sugestões. Em 1537 a cidade adquiria a feição de cidade universitária, talvez o tenha decidido Francisco Brás de Barros, reformador de Santa Cruz (1484-1559), instaurador do ensino das Humanidades, *pai das letras* tornando Coimbra cidade de estudos²⁹⁷. Escolas de Coimbra fotocopiar.

O ambiente intelectual e cultural em Coimbra era de tal ordem que era *opróbrio falar, salvo em latim ou grego*. Em carta datada de 9 de Fevereiro de 1535 D. João III escreve a Fr. Brás de Barros *Eu sempre fiz fundamento quando determinei mandar fazer esses estudos de fazer universidade e escolas gerais. Por esse tempo andava El-Rei empenhado em levantar nessa cidade a nova universidade(...)*²⁹⁸.

Em Coimbra à época existiam várias escolas-colégios, o reitor do colégio indicava um aluno mais antigo para ensinar as constituições. Os colegiais de Todos os Santos usavam *uma loba de pano pardo, que quase cobria os pés e o capelo singelo do mesmo pano*²⁹⁹ e os de S. Miguel, uma loba roxa sem colar, do mesmo comprimento e uma beca do mesmo pano³⁰⁰.

A 9 de Setembro de 1537 o Rei torna pública a transladação da universidade para Coimbra e anuncia-la a Fr. Brás de Barros para que dispusesse os gerais de Santa Cruz e as casas mais próximas do mosteiro para que os lentes pudessem iniciar a partir de um de Março de 1537 Teologia, Cânones, Leis e Medicina, pois as Artes já lá estavam³⁰¹.

²⁹⁸ A realidade confirmou o vaticínio do famoso humanista. Com a nova fundação da universidade em Coimbra, a munificência régia *desterrou toda a barbaridade deste reino, convocando para a sua cultura homens doutíssimos* que segundo André de Resende nacionais e estrangeiros de Alcalá, Salamanca, França, Itália. Coimbra era nova Atenas e tornou-se inseparável da cultura pátria Fr. Brás organizou com o mecenato régio na casa dos Cônegos Regrantes de S. Agostinho cursos regulares de Artes e Humanidades. Vieram mestres franceses e no fim de Setembro, inaugurou-se o ensino das Artes, começando pela Lógica, depois Gramática e Humanidades e não se sabe se também Teologia.

Fundaram-se em 1528, o Colégio de S. Miguel *para homens fidalgos e da principal nobreza do reino* e o Colégio de Todos os Santos para *estudantes honrados pobres*. Depois destes, os de S. Agostinho e S. João Baptista eram locais de aulas, o de Todos os Santos e S. Miguel destinados a estudo e aposentadoria de colegiais a quem o mosteiro mantinha. O Dr. Mário Brandão descobriu no arquivo da universidade Traça das Constituições dos Colégios de Todos os Santos e de S. Miguel. Cada colégio aposentava nove colegiais até sete anos e a sua admissão era por provas prestadas perante o convento e colegiais.

O concurso constava de duas lições sobre as Decretais e a votação devia preferir-se o mais digno, *e mais disso, o que for mais hábil, virtuoso e mais pobre*. O candidato admitido vestido o hábito do colégio, jurava perante o Prior da Santa Cruz guardar as constituições e *ser sempre em ajuda, e favor do serviço do mosteiro*

²⁹⁹ Joaquim de Carvalho *Ob. Cit.*, p. 209.

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 210.

³⁰¹ A transladação da universidade criava dois problemas: o da instalação da universidade e o da situação do pessoal docente de Lisboa. O primeiro é o ser impossível instalar as classes nos colégios e dependências do mosteiro, o que levou à repartição de faculdades, alojando-as nos colégios de S. Cruz e outras nas casas de D. Garcia de Almeida, nomeado reitor da Universidade de Coimbra. A diversidade de locais a que foi sujeita a universidade, quebravam a unidade de direcção criando duas autoridades independentes, o reitor nos paços reais e o prior-mor no mosteiro. Em 1544, as faculdades alojaram-se Paços reais e toda a universidade ficou sob o controlo do reitor e conselhos académicos.

Muitos professores com a transferência foram aposentados devido ao critério de selecção de pessoal, vindo professores de Salamanca e Paris. D. João III, verdadeiro Mecenas não regateava liberalidades, dirigida por espíritos esclarecidos, sem exclusivismos de racionalidades, viveu os melhores dias das histórias científicas, levando a considerar que é o professor que valoriza a escola e não vice-versa, o conferimento de graus fazia-se nas Sés ou casa do cabido com a presença do Bispo, mas ao transferir a universidade para Coimbra D. João III por alvará de 28 de Novembro de 1537 leva o reitor a servir de cancelário e conferir os graus de licenciado e doutor em Leis e Medicina por autoridade régia. No tocante a Teologia e Cânones suspenderam-se até que o Papa autorizasse a serem conferidos por autoridade pontifícia o que veio acontecer por bula da Penitência em 12 de Fevereiro de 1539. Os graus concedidos por autoridade régia apesar de restritos, - Leis e Medicina são um passo em direcção à secularização, situação complexa e difícil por a ideologia do Estado ético-religiosa. Acrescia

Com D. João III a aristocracia de sangue cede à necessidade de formar a aristocracia do mérito. E o ensino orientava-se no sentido da hierarquia social e da formação de profissionais o que legitima a consideração pelo ensino superior. A universidade com esta reforma deixa de ser como na Idade Média uma escola de cultura geral, para se tornar profissional e científica, orientada para a especialização e investigação. Por esta razão impunha-se a preparação para a escolaridade universitária, as humanidades até agora eram disciplinas propedêuticas e com a Renascença tornaram-se fundamentais e autónomas³⁰².

André de Gouveia, pedagogo emérito e principal do College de Guyenne, de Bordéus, foi o organizador desta nova escola onde se ensinava Latim, Grego, Hebraico, Matemática, Filosofia, inaugurada a 21 de Fevereiro de 1548 com a *De liberalium artium studiis oratio*³⁰³. Este colégio foi em Portugal a réplica do College de France. Para além da semelhança do requerimento, André de Gouveia transplantara para Coimbra um colégio francês. Trouxe consigo Nicolau Grouchy, comentador de Aristóteles e futuro tradutor de História dos Descobrimentos e conquista da Índia de Fernão Lopes de Castanheda, Guilherme Guerente, Arnaldo Fabrício, Elvas Vuiet. Jorge Buchanan, grande humanista e outros nomes ilustres e sapientes.

Este colégio foi a última grande fundação de D. João III, mas pouco duradouro. Este colégio era independente da universidade com autonomia administrativa e emancipação da tutela teológica. Morto André de Gouveia a sua autonomia foi limitada e a inspecção do colégio foi atribuído ao reitor da universidade. O ambiente degradou-se por suspeitas, competições, invejas com prisões pela inquisição *por sentirem mal da fé e serem da seita de Lutero*. A sua importância revelou-se pela frequência que no dizer de Mário Brandão, *em meados de Abril de 1548 os estudantes ainda não são mil, mas em fins desse mês já ultrapassam esse número, e em 12 de Dezembro quase atingem já 1 200, para virem a orçar pelos 1 500 no Verão de 1 550*. depois da entrega do colégio aos jesuítas *ouviam as*

que nestes casos os poderes na universidade dividiam-se entre a Igreja e o Estado. Ao triunfar a autoridade eclesiástica a considerar as cartas de 15 de dezembro de 1539 e 29 de Dezembro de 1540 o Prior de Santa Cruz conquistou para si e sucessores o título de cancelário da universidade, cumprindo-lhe dar graus de licenciado e doutor em Leis, Medicina e Artes por autoridade régia e Teologia e Cânones por autoridade pontifícia. Faziam-se os exames privados e a colação dos graus no mosteiro de Santa Cruz, mas em 1544, quando toda a universidade se instalou no palácio de Alcáçova e todos os actos de universidade passaram a se efectuarem nesse local, conservando os priores de Santa Cruz as referidas funções de cancelários que mantiveram até 1834.

³⁰² Este ambiente de exigência universitária obrigou à instauração de um novo ensino preparatório, o que corresponderia a um ensino secundário, como hoje é chamado, e, é a D. João III que se deve os fundamentos deste ensino, sua renovação pedagógica e científica do ensino das Artes. Para tal funda o Colégio das Artes em Coimbra, elevando o estudo das Humanidades a um plano nunca superado e obviara aos bolseiros saírem do país e não terem contacto com ideias luteranas.

³⁰³ Joaquim de Carvalho, *Ob. Cit.*, p. 216.

prelecções dos mestres da companhia uns 2 500 a 2 600 estudantes^{304 305}.

3. A UNIVERSIDADE - LUGAR DO ENSINO SUPERIOR

Uns caracterizam a universidade como lugar de ensino elevado e incluindo - licenciatura. Outros pensam que a actividade da universidade é a investigação fundamental, gratuita e desinteressada. A nossa universidade fundou-se em 1290 e no decurso do tempo ocupou lugar de vanguarda das instituições congéneres e pelas reformas que sofreu, foi-se transformando³⁰⁶.

Devemos olhar o passado, analisar erros e sucessos, extrair daí as ilações, alicerçadas e objectivadas, para modernizar e actualizar, para manter vivo o debate sobre o papel da universidade no nosso tempo. Em matéria de educação qualquer medida tem consequências que afectam gerações e condicionam as transformações futuras, e *a fortiori* a essência da universidade. Na educação deve estar subjacente uma política coerente e sedimentada como pré-requisito a determinações anteriormente assumidas, evitando sobressaltos. Assim qualquer medida tomada, deve corresponder a um progresso e avanço sem produzir danos irreparáveis quer para alunos quer para professores e as próprias instituições. A educação liga-se à natureza e esta não dá saltos que são inaceitáveis ou reformas bruscas conducentes a rupturas dramáticas. O criar critérios descontínuos em educação prejudicam a formação dos alunos e o magistério dos docentes. A incoerência nas medidas tomadas sem respeito por situações anteriores torna-se infértil e cria insucesso. As iniciativas a tomar nesta matéria devem ser submetidas a *risco calculado*, com a mira de abrir caminhos novos sem menosprezar a consolidação de medidas anteriores. A educação orienta-se por uma lógica de continuidade, respeitando as pessoas sem esquecer que tudo o que é desenvolver tem uma

³⁰⁴ *Ibidem*, p. 217.

³⁰⁵ Numeroso concurso de artistas, (liceais, linguagem actual) são o número de alguns que aspiravam às profissões liberais e científicas formados por dois grupos, alunos externos, a grande maioria, internos, todos sujeitos ao mesmo regulamento portas adentro.

Em 1555 já sem brilho o colégio foi entregue aos jesuítas até à expulsão que passou a ser o detentor do secundário. Nascera sob o signo da Contra-Reforma, absorvendo a sua ideologia e cai no domínio absoluto da *Ratio studiorum*.

Coimbra com a universidade e o Colégio das Artes era a cidade escolar de Portugal e todos os que queriam saber, ali encontravam guarida e para tal muitos colégios foram criados pelo rei, por particulares e pelas ordens monásticas. Entre estes destacam-se S. Pedro, S. Paulo, Espírito Santo, Trindade, Carmelitas Calçados, Graça, S. Boaventura, S. Jerónimo, S. Bento. Estes colégios foram não só guarida a estudantes, mas escolas de preparação científica até 1834.

³⁰⁶ Dois marcos se salientam nesta caminhada: 1- a publicação dos Estatutos Velhos (1653), 2- a Reforma do Marquês de Pombal (1772) inicia a modernização. O séc.: XX é um tempo alargado, onde abundam as reformas e novas experiências. A tentativa deste século é a análise dos acontecimentos marcantes que conduzem à

margem de risco por ser um processo elevado de utopia. Actualmente o desenvolvimento social, nacional e internacional evolui vertiginosamente com características sem precedentes, a utopia torna-se pertinente. As medidas a tomar nunca serão definitivas e irrevogáveis mas sempre formas transitórias ao serviço da mudança. E todo o efeito se perde quando ditadas sobre pressão e momentâneas³⁰⁷.

3.1. A Universidade na Primeira República como lugar de ensino superior

Até ao limiar do séc.: XX, a Universidade Portuguesa é a instalada em Coimbra. No dizer de Veríssimo Serrão (4), a universidade, no final do séc.: XIX, era alvo de grandes críticas. Era vista numa dupla situação: como repositório de uma ciência desligada de revolução técnica e cultural que invadira a Europa; e como fábrica de homens políticos que cobiçavam os graus académicos com o mero fim de conquistar em situações proeminentes. Quando da *Questão Coimbra* em 1865, o poeta Antero de Quental flagelava, com inaudita violência, a velha escola que se mantinha arcaica na preparação que oferecia aos seus alunos. O decreto com força de Lei de 19 de Abril de 1911 estabelece as bases da nova Constituição Universitária. O decreto com força de lei de 22 de Março de 1911 legislou sobre a instituição de fundos universitários, bolsas de estudo e criação das universidades de Lisboa e Porto e anunciou o diploma fundamental das Bases da Nova Constituição Universitária. Em 1918, publica-se o novo Estatuto Universitário que reformula e substitui a Constituição de 1911, aprofunda aspectos da autonomia universitária e reflecte o que se ganhou com a experiência³⁰⁸.

Estes documentos pretendiam renovar a universidade como curriculum escolar apurado na investigação com o fito da formação do estudante.

A constituição universitária no seu 2º artigo cria três universidades estatais: a antiga Universidade de Coimbra, a nova universidade de Lisboa e a nova universidade do Porto.

evolução das estruturas que permitam à instituição universitária responder eficientemente aos desafios do próximo século.

³⁰⁷ Em educação qualquer mudança deve sempre basear-se no presente e as renovações resultam quando, enquadradas social e politicamente no tempo, projectando um futuro. As reformas da universidade e sua implementação radicam-se na primeira metade do século e na evolução do ambiente social e político.

³⁰⁸ Estes decretos querem dar ao ensino uma dimensão democrática na tentativa de criar uma universidade adaptada só seu tempo mais centrada nas realidades, menos teórica, aberta à sociedade civil e dar resposta às necessidades do País. Os decretos aludidos são peças fundamentais da primeira República. No entanto as transformações havidas detectam-se pelas dúvidas, avanços, recuos ou experiências não conseguidas inteiramente e dão luz sobre o ensino contemporâneo. Estes diplomas expandiram o ensino universitário e deram larga autonomia pedagógica e administrativa às universidades.

A reforma da Universidade de Coimbra, só é possível com a República e compunha-se das Faculdades de Teologia, Direito, Medicina, Matemática e Filosofia³⁰⁹.

A extinção da Faculdade de Teologia deve-se na República ao ambiente anticlerical e à separação da Igreja do Estado. Pelo seu espírito crítico à universidade e a sua existência e preponderância da universidade era tida como a responsável do atraso do ensino superior o que não era verdade. Esta Faculdade não voltou a instituir-se³¹⁰.

3.2. Repúdio à Universidade Tradicional

Com a criação de Escolas e Faculdades com vista a preparar diplomas e quadros, afasta-se a ideia da antiga universidade. Apoiam-se as vias profissionais para colmatar as necessidades do país, face ao atraso educativo em relação à Europa industrializada e *civilizada*.

Quer dar-se uma visão nova à missão da universidade, nascida do pensamento de Humboldt, e dar aos estudos superiores um enriquecimento escolar mais completo a todos os níveis e um reconhecimento da função educativa na formação humana. Quer-se um desenvolvimento em quantidade e qualidade para melhor realização individual. Tenta-se recheiar o país com técnicas qualificadas, apostando na diferenciação de Escolas e Faculdades, umas destinadas aos ensinos científicos, outras para ministrar habilitações profissionais e outras como *Escolas de Aplicação*. Tinha-se em mente que *O quadro das universidades completar-se-á, oportuna e progressivamente, pela criação de Faculdades de Ciências Aplicadas ou Escolas Técnicas para os diferentes ramos de engenharia, comércio e indústria, na razão dos recursos do tesouro, do desenvolvimento e das necessidades económicas, gerais ou especiais*³¹¹.

O Estatuto Universitário de 1918 dava o passo seguinte: “*Poderão incorporar-se nas universidades, por decreto do Governo, outros estabelecimentos de ensino superior*”³¹². Esta predisposição nunca ganhou efectivação por dificuldades de integração, cuja concretização envolvia dúvida e incerteza.

³⁰⁹ No tempo existiam outras escolas de tipo universitário: A Escola Politécnica de Lisboa, a Academia Politécnica do Porto, o Curso Superior de Letras, as Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e Porto.

³¹⁰ As faculdades nascentes vêm das escolas existentes: as de Letras, curso superior de Letras, as de Medicina das Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e Porto, as de Ciências das Escola Politécnicas.

³¹¹ *Ibidem*, p. 33.

³¹² *Ibidem* p.33.

As escolas normais superiores, vocacionadas para a formação de professores de ensino não superior, nascem ligadas às faculdades de Letras e Ciências e têm um percurso atribulado e foram extintas em 1930. O contínuo rearrumar faculdades e escolas ainda continuam³¹³, nas indefinições quanto à formação de professores do Básico e Secundário em faculdades ou escolas de nível universitário³¹⁴.

Este Estatuto de 1918 retira da dependência dos ministérios e departamentos relacionados com a sua área de estudos. trata-se dum regresso às origens e anula a tentativa de integrar estas escolas na tutela do Departamento de Instrução Pública, esboçada em 1911³¹⁵. Tempo depois: o ensino superior destas disciplinas submeteu-se ao Ministério de Instrução e cria-se assim a Universidade de Lisboa (1930). *Raízes da Universidade Técnica*, inclui neste capítulo as carreiras económicas e técnicas. O período de 1911-1918, com suas inflexões, explicita a definição de Universidade.

A constituição de 1911 diz: *as universidades são estabelecimentos públicos de carácter nacional (...) dotadas pelo Estado com o concurso das regiões interessadas com o tríplice fim:*

a) *Fazer progredir a ciência, pelo trabalho dos seus mestres, e iniciar uma escola de estudantes nos métodos de descoberta e investigação científica;*

b) *Ministrar o ensino geral das ciências e das suas aplicações, dando a preparação indispensável às carreiras que exigem uma habilitação científica e técnica;*

c) *Promover o estudo metódico dos problemas nacionais e difundir a alta cultura na massa da Nação, pelos métodos de extensão universitária.*

A definição do papel da universidade no Estatuto 1918³¹⁶ (lê-se 1818) é mais concisa: *Os estabelecimentos públicos de ensino superior, relacionados entre si de forma a constituir centros de ensino profissional, de investigação científica e de difusão de alta cultura, têm o título de universidade*^{317 318}.

³¹³ *Ibidem* p. 33.

³¹⁴ O Estatuto de 1918 altera em parte a diferenciação das faculdades mantendo as escolas superiores de Farmácia e Normal de educação sem serem anexas a faculdade e retira das universidades os ensinos das técnicas, do comércio, das ciências agro-pecuárias, bem como a faculdade de Ciências Económicas e Políticas.

³¹⁵ Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 37.

³¹⁶ Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 35.

³¹⁷ *Ibidem*, p. 35.

³¹⁸ Este texto acentua o facto da instituição universitária sobre si própria, afastando-se do conceito de universidade republicana e um certo retorno à universidade clássica, mais hermética, mais *torre de marfim*, a alheada dos problemas circunstanciais do lugar.

Este retroceder explica a composição do Senado e a importância dada às circunscrições universitárias. A partir de 1918 não faz parte do Senado o presidente do município, sede da Universidade ou seu delegado, o governador civil do distrito incluídos na Constituição Universitária de 1911. A autoridade da universidade em 1918 era o reitor e em 1911 o Senado, o que prova o sobredito, afastando-se a vida da universidade da sociedade civil.

3.3 A Autonomia Pedagógica

A constituição universitária de 1911 dotara a universidade de ampla autonomia económica e pedagógica, ganhando maior amplitude na vertente da investigação científica, se bem que mais tarde houvesse retrocessos.

Trata-se, evidentemente duma, medida arrojada para a época, pois é *confiado às universidades o seu próprio governo económico e científico*³¹⁹.

A universidade tinha como órgãos próprios: O Reitor e o Senado (que sofrerão mutações), o Conselho Académico e a Junta Administrativa. Estes órgãos tiveram actividade reduzida e dependeu da maior ou menor autonomia da universidade. Na Idade Média, o Reitor era escolhido pela universidade, bem como entre 1772 e 1911. É o órgão que sofre mais alterações, representa a universidade e torna-se o reflexo do grau de autonomia³²⁰. Na constituição universitária de 1911 *o reitor é nomeado pelo governo, para servir por espaço de três anos, entre os indivíduos indicados numa lista pública, apresentada pela assembleia geral da universidade e pode ser reconduzido numa só vez*. O estatuto de 1918 decalca o de 1911, só neste que pode ser *reeleito indefinidamente*.

Na universidade antiga o reitor representava-a perante o governo, desde 1911, e de modo especial no Estado Novo, representa o governo perante a universidade. O decreto n.º 6174 de 22 de Outubro de 1919 regulamenta numa lei do mesmo ano em Agosto e determina que os reitores *são nomeação do governo*³²¹.

Em 1926 o ministro Mendes dos Remédios³²², determina que o Senado passa a ter um representante de antigos graduados da universidade, os protectores da universidade e que passam a eleitores do Reitor em 1918 e representantes do poder local^{323 324}.

Na actual lei de autonomia universitária há órgãos semelhantes - Conselho Académico corresponde ao Pedagógico, sem funções disciplinares da responsabilidade do Senado³²⁵. Nas faculdades existe o Conselho Científico com grande relevância do ensino superior. A autonomia pedagógica oscila com a forma de governo do ensino superior, não é

³¹⁹ Dec. 22/04/1911, p. 36

³²⁰ *Ibidem*, p. 37.

³²¹ Lei n.º 861/27 de Agosto de 1919, p. 37

³²² Dec. n.º 11721.

³²³ *Ibidem*, p. 38.

³²⁴ Estes factos traduzem a ideia de envolver a universidade no poder local, onde estava implantada. Ainda é de salientar que o Conselho Académico (1918) desempenhou funções do Conselho Administrativo.

significativa a diferença legislativa com a da Primeira República. *Só as universidades são competentes para governar o respectivo ensino* ³²⁶.

No mesmo decreto, *o ordenamento jurídico, o quadro de disciplinas e cursos é aprovado pelo Governo* o Senado tem de *organizar para cada ano lectivo o quadro geral de estudos, fazendo público os programas propostos pelos conselhos das faculdades e escolas (...). No entanto é competência da universidade autorizar os cursos leccionados por professores livres e decidir sobre a criação de cursos de interesse regional ou para habilitação especial, mediante a combinação dos seus ensinos universitários. A universidade deliberava sobre a criação dos cursos e de escolas técnicas ou de aplicação* ³²⁷. Embora não houvesse ordem ou dependência na frequência das disciplinas, mas para garantir coerência determinava-se em 1918: *as faculdades e escolas aconselharão, porém, aos seus alunos o plano de estudos que lhes pareça mais harmónico com a solidariedade e sucessão lógica das diferentes disciplinas* ³²⁸.

3.4. Autonomia Administrativa e Financeira

No Decreto n.º 4651 de 1918: *é confiado às universidades o seu próprio governo económico.* Os bens eram adquiridos com dispensa, de todos e quaisquer direitos ou impostos, regalia que se mantém no Estatuto de 1930 e depois lhe é retirada. Em 1973 ressurgiu novamente pelo decreto-lei n.º 402/73. As propinas eram fixadas pelas leis orgânicas das Faculdades e Escolas³²⁹. O Estado tinha a seu cargo vencimentos de professores e restante pessoal dos quadros. Dispensava verbas para todas as despesas do ensino *e, a todos os serviços e destinos que acudissem às exigências do ensino e favoressessem os progressos da ciência, na conformidade do respectivo orçamento* Decreto de 1918.

³²⁵ *Ibidem*, p. 38

³²⁶ Dec. 22/04/1911

³²⁷ *Ibidem*, p. 39

³²⁸ Nota-se uma flexibilidade curricular ainda hoje reticente no plano de estudos de Faculdades e Escolas actuais. Esta maleabilidade de *escolha dos curricula* ajudavam mais a formação global do que um esquema rígido e imposto, coarctando o carácter impositivo de per si violento.

3.5. A Investigação

A Primeira República não lhe deu muita importância, não se desenvolveram as condicionantes para que os avanços científicos e técnicos nos pusessem a par dos países industrializados da Europa³³⁰.

A Constituição Universitária de 1911 responsabilizava a universidade:

a) *Fazer progredir a ciência pelo trabalho dos seus mestres, e iniciar uma escola de estudantes, nos métodos de descoberta e invenção científica;*

b) *Ministrar o ensino geral das ciências e das suas aplicações, dando a preparação indispensável às carreiras que exigem numa habilitação científica e técnica*³³¹.

Pelo Estatuto de 1918, os Institutos de Investigação Científica só poderiam ser criados pela respectiva Faculdade ou Escola aprovada pelo Senado e fundamentados numa investigação original, publicados nos últimos cinco anos e na carreira comprovada do investigador proposto. Só os professores ordinários (hoje catedráticos com mais de 20 anos) poderiam ser autorizados a reger cursos de investigação. Este tipo de exigência limitava o trabalho, não concedendo à universidade condições que lhe dessem responsabilidade nesta matéria³³².

O acesso a professor dependia das leis orgânicas das faculdades apesar de ser exigido concurso e classificação mínima no bacharelato ou licenciatura. Os professores ordinários e extraordinários, enquanto existiram, acediam ao cargo com provas públicas. O professor ordinário ficava isento das provas, desde que tivesse o apoio de quatro quintos dos colegas da mesma categoria de Faculdade ou Escola³³³.

³²⁹ Decreto n.º 4554 de 1918

³³⁰ A investigação em ciências exactas e naturais pouco avançaram. Com fracos equipamentos a universidade não tinha capacidade razoável o que obriga os pós-licenciados para obtenção de doutoramento a irem para o estrangeiro. A partir dos anos 50 deu-se um progresso significativo e a universidade transmissora de *erudição livresca* tentou os passos da investigação, apesar de não ser a preocupação dominante como se verifica no diploma de transferência da Faculdade de Letras de Coimbra para o Porto e está patente nos requisitos para ascender aos diversos graus da carreira docente do ensino superior.

³³¹ Vitor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 35.

³³² Uma das maiores fraquezas da República foi a da carreira docente. Os professores escalonavam-se: ordinários e extraordinários assistentes, professores e contratados. Em 1918 deixou de existir a categoria de extraordinário. Quanto a vencimentos a Constituição Universitária é omissa ao contrário do Estatuto Universitário. As funções dos professores ordinários e extraordinários eram vitalícias e os mesmos *inamovíveis*, e os restantes docentes ficavam ao critério da universidade.

³³³ Salazar e Cerejeira, *Ob. Cit.*, p. 44

3.6. Colaboradores da Universidade na Primeira República

O regime político nascido em 28 de Maio de 1926 culmina com o novo Estatuto de Instrução Universitária de 1930³³⁴. Desde 1910 a 1926 não se tentou reformar só o ensino superior, mas ainda reformas significativas noutros graus de ensino. Com a instabilidade gerada neste tempo político tornou-se inviável dar corpo às iniciativas importantes que foram tomadas³³⁵.

O preenchimento dos quadros docente e auxiliar foram sujeitos a limitações. As greves de estudantes, as demissões e processos disciplinares levantados a professores repercutiram-se na vida da Universidade. Medidas repressivas foram utilizadas³³⁶.

A agitação estudantil sacudiu a Universidade, devido à complexidade da vida política e social da época, em Portugal. A ideia dos autores da Constituição de 1911 de abrir as portas da Universidade a todos os estratos sociais não foi conseguida. Em 1910-11 frequentaram a única Universidade em Coimbra 1246 alunos com 78 professores ordinários e extraordinários. Em 1926 frequentavam as três Universidades 4117 alunos e o número de professores era 465³³⁷.

4. A UNIVERSIDADE DO ESTADO NOVO

Nova orientação é dada à Universidade a partir de Outubro de 1926 com a publicação de um novo Estatuto de Instrução Universitário³³⁸. A seguir são a nova Organização Administrativa das Universidades³³⁹ e alteração ao Estatuto³⁴⁰. O ministro G.

³³⁴ *Decreto-lei n.º 18717*, de 2 de Agosto de 1930

³³⁵ António José de Almeida, na qualidade de ministro foi o impulsionador da transformação educativa da época. Ângelo da Fonseca participou na reforma da universidade (1911-1912). José Alfredo Mendes de Magalhães, ministro da Instrução Pública, publica o Estatuto de 1918. António Sérgio enriqueceu a época com o seu acutilante pensamento e Afonso Costa fundou a Faculdade de Direito de Lisboa.

A turbulência no campo da Educação só se compreende através da instabilidade política, reflectindo-se na vida universitária - recuos e avanços na autonomia económica, a criação e fim de faculdades e escolas, as reviravoltas no sistema de designação do Reitor eleito pela Universidade entre 1911 e 1919, nomeado pelo Governo, de novo eleito de 1926 a 1929, e de 1981 escolhido pelo Ministro da Educação.

³³⁶ Salazar e Cerejeira, *Ob. Cit.*, p. 47.

³³⁷ Ao tempo da monarquia alguns alunos frequentavam o ensino superior não universitário. Estavam nas Escolas Médico-Cirúrgicas, Escolas Politécnicas e o Curso Superior de Letras, embora o número de alunos não tenha aumentado os alunos distribuíam-se por todos os ramos. As Faculdades de Ciências eram as mais procuradas em 1926, depois a de Medicina e de Direito as Faculdades Jurídicas são muito frequentadas no séc.: XIX.

³³⁸ *Decreto-lei n.º 12426*, de 2/10/1926 de Ricardo Jorge, Ministro da Instrução.

³³⁹ *Decreto-lei n.º 12492*, de 14 de Outubro de 1926.

Cordeiro Ramos faz a versão final do Estatuto da Instrução Universitária³⁴¹, nasceu, assim uma nova época que se estenderá até Abril de 1974.

4.1. O Estatuto da Instrução Universitária

Desde 1926, as iniciativas legislativas orientam-se coerentemente para um objectivo. uma uniformidade legislativa para todos os estabelecimentos de ensino superior. O Governo concentra em si qualquer directiva e autonomia de carácter universitário.

O decreto-lei n.º 12426, de 2 de Outubro de 1926 diz no seu preâmbulo: *“O que mais impressiona a quem atentar na estrutura da nossa universidade é a sua pronunciada disparidade. Não são, é certo, sujeitáveis as Universidades a um padrão único, porque podem diferir no número e na espécie das suas Faculdades e estabelecimentos componentes. Mas, entre nós, as variantes atingem a própria organização geral e fundamental. De Universidade para Universidade, de Faculdade para Faculdade até do mesmo título, mostram-se diversidades nos órgãos e nos actos que são precisamente a essência do sistema universitário. Quer relativamente ao aluno, à sua matrícula, à sua frequência, aos seus graus, quer relativamente ao professor, ao seu recrutamento e acesso dele e dos assistentes, reina a maior concordância que vai até à contraposição e à oposição flagrantes. Este estado de confusão merece ser atendido, não que se pretenda uma absoluta uniformidade, mas que se tente valer a tamanhas desconformidades”*³⁴².

Definido o *enquadramento universitário*, as consequências são evidentes, isto é, os cursos gerais das Faculdades e Escolas congéneres têm planos comuns. Cadeiras e cursos, sua distribuição por anos, suas precedências obrigatórias definiam-se em diploma especial. Uniformizam-se as leis orgânicas das Faculdades e Escolas similares das diversas Universidades, acompanhados dum processo de centralização dentro da própria Universidade, reforçando a competência do Senado, uma vez extinto o Conselho Académico e a Junta Administrativa. Os quadros docentes são fixados por lei³⁴³.

Quanto à eleição e nomeação do reitor e vice-reitor, que deveriam ser professores catedráticos, mantém-se em 1926 igual à Primeira República, mas altera-se a duração do mandato, passando este a ser de 5 anos, não podendo ser reeleito em dois quinquénios seguidos.

Esta forma de escolha de Reitor e Vice-Reitor durou pouco, pois pelo Decreto-Lei n.º 1623 de 18/03/1929, o Reitor é livremente escolhido pelo Governo e a área de

³⁴⁰ Decreto-lei n.º 16623 de 18/03/1929.

³⁴¹ Decreto-lei n.º 18717, de 2 de Agosto de 1930

³⁴² A condenação da autonomia das Universidades enraizada na total descoordenação e falta de unidade, quanto aos princípios básicos existentes no sistema universitário. Altera-se também o número e espécie das Faculdades e os Estabelecimentos que a compõem e modificando ao seu funcionamento.

³⁴³ Atribui-se ao professor catedrático uma cadeira, que trouxe controvérsia no decurso do tempo. Responsabilizou-se o *poder catedrático* com injustiça, pela menor qualidade de ensino e por um certo

recrutamento inclui *os Professores do Ensino Superior ou Juizes de Relação e do Supremo Tribunal de Justiça*³⁴⁴.

Em 1930, *alarga-se o campo de recrutamento do Reitor*, incluindo *individualidades eminentes nas Ciências e nas Letras*³⁴⁵. Os Directores das Faculdades passaram a ser de nomeação governamental, mantendo o princípio da designação a partir duma lista pública, escolhida pela Faculdade e representam o Reitor na sua Faculdade.

4.2. O Governo da Universidade

O que caracteriza o governo económico da Universidade é que este governo funciona nos termos do Estatuto de Instrução Universitária e dos decretos conexos limitadores da *autonomia e liberdade da acção e com obediência às leis e demais diplomas*³⁴⁶ que regulam a contabilidade pública.

O Estado arrecada: propinas, indemnizações lectivas pagas pelos alunos e outros rendimentos. Minguaram pois as receitas próprias das universidades e ficaram-se pelos subsídios de pessoas colectivas ou singulares³⁴⁷. A uniformização tem como positivo a aprovação da Universidade Técnica de Lisboa³⁴⁸.

As unidades orgânicas conservam as designações de Instituto Superior e Escola Superior, permitindo à Universidade Técnica manter o seu estatuto especial algum tempo³⁴⁹.

4.3. O Acesso e permanência no Ensino Superior

Pelo Estatuto de Instrução Secundária em 1926 a matrícula na Universidade só é *autorizada mediante exame de admissão*³⁵⁰. Esta prova é feita na Faculdade de Letras para os alunos de Letras e Direito e nas Faculdades de Ciências para os de Ciências, Medicina, Farmácia e Engenharia. Hoje, este critério não tem sentido, porque o que separa estes cursos

acomodamento e imobilismo quanto ao *evoluir dos conhecimentos*. Na Reforma Administrativa Pública fixam-se os quadros administrativos, pessoal técnico, auxiliar e menor, dos serviços da Universidade.

³⁴⁴ O Vice-Reitor é eleito por lista pública, escolhendo entre os docentes e nomeados depois pelo Governo. O seu tempo de governo são, três anos podendo ser reeleito por mais um triénio. A divergência no processo eleitoral do Reitor e Vice-Reitor marcada pelo tempo salienta a dependência do Reitor do poder político.

³⁴⁵ Vitor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 51.

³⁴⁶ *Ibidem*, p. 51.

³⁴⁷ *Decreto-lei n.º 18649*, de 21/06/1930.

³⁴⁸ *Decreto-lei n.º 19081*, de 02/12/1930.

³⁴⁹ *Decreto-lei n.º 35807*, de 15/08/1946.

³⁵⁰ *Decreto-lei n.º 12426* de 02/11/1926.

são Ciências Sociais e Humanas, distinto do das Ciências Exactas e Naturais e as suas vertentes técnicas. Justifica-se o exame de aptidão pela *degradação da qualidade do ensino não superior* e, agora, a intenção de aumentar a selecção na frequência da Universidade e dificultar o acesso por razões de ordem económica. Em 1921 escrevia-se “*as Universidades precisam defender-se dos candidatos mal preparados quer científica quer intelectualmente*”³⁵¹. Esse diploma determinava *que a elas compete estabelecer o critério para avaliar desta preparação*. Esta prova evoluiu a partir de 1926 e passa a efectuar-se *perante a Faculdade ou Escola em que o aluno pretende inscrever-se e constará de provas escritas, as quais serão apreciadas e julgadas por um Júri de nomeação do Governo, que funcionará em Lisboa, junto do Ministério de Instrução Pública e será constituído por professores catedráticos ou auxiliares das três Universidades*³⁵².

O exame de aptidão colocava o aluno perto da Universidade, mas não era de molde a ultrapassar a lógica da centralização e do controlo ministerial, faltava-lhe *as características de apreciação da formação global e da capacidade dos alunos para a frequência duma faculdade apesar da Universidade ser incumbida por lei de estabelecer o critério para avaliar desta preparação*³⁵³.

A decantada liberdade de escolha esvai-se face à regulamentação que tem em conta *a necessidade de atacar, por métodos adequados a uma solução definitiva, o problema do desemprego intelectual, resultante da superpopulação das escolas secundárias e superiores*³⁵⁴. Portugal ocupava na Europa o lugar mais baixo de escolarização em todos os graus e continua muito difícil atingir os patamares europeus. O exame de aptidão sofre várias alterações: realiza-se nas Universidades com pontos nacionais e júri único,³⁵⁵ anos mais tarde, nova alteração com a responsabilidade de júris das Faculdades de nomeação ministerial, dispensando os alunos com 14 valores de média. Dentro deste controlo apertado, exige-se a dependência formal da aprovação de certas disciplinas, noutras consideradas anteriores e precedentes para a compreensão da matéria versada na cadeira. Desta situação nasce o sistema de precedências. Estatuto de 1930³⁵⁶, no seu artigo 63º, determina que as leis orgânicas das Faculdades ou Escolas, fixassem o plano geral de estudos e a enumeração das cadeiras e

³⁵¹ Vitor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 52.

³⁵² Decreto-lei n.º 18823 de 18 de Março de 1929.

³⁵³ A centralização referida incide num exame onde se põe à prova os conhecimentos específicos. Em 1930 pelo Decreto-lei n.º 18717 de 2 de Agosto de 1930, tentou contornar a contradição entre liberdade e liberdade de escolha da Universidade e os *critérios específicos pelo Ministério* ao permitir que a matrícula fosse autorizada aos candidatos habilitados com o exame de saúde da 7ª classe de Letras ou Ciências do Curso Complementar dos Liceus ou exame de admissão sujeito a regulamento especial.

³⁵⁴ Vitor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 53.

³⁵⁵ Decreto-lei n.º 26594 de 15/05/1936 e Decreto-lei n.º 32045 de 27/05/1942.

curso, acrescidos da exigência da *sua distribuição pelos diversos anos e as precedências obrigatórias para efeito de inscrição*. O regime das prescrições serve para evitar a permanência indefinida dos alunos na Universidade: *três reprovações no mesmo exame final, excluem o aluno da Faculdade ou Escola, não sendo contados para este efeito as desistências durante o exame*^{357 358}.

A tentativa de uniformizar e harmonizar resultou algo positivo como o Estatuto da Carreira Docente com suas normas definidas, funções e recrutamento, acesso e promoção nas diferentes categorias docentes. Definiram-se os graus a conceder por cada Universidade: a licenciatura como termo do curso geral de estudos e o doutor para um nível elevado que começa a ser um requisito normal³⁵⁹. Era exigido que os professores contratados, doutores ou licenciados, com trabalhos publicados sobre a matéria, sendo concedido dois anos a estes últimos para doutoramento sob pena de não serem reconduzidos. O mesmo aconteceu aos professores auxiliares das Faculdades e aos encarregados de curso que exercem funções há mais de um ano, ser-lhes-ia concedido um ano para obter o grau de doutor³⁶⁰. A restrição da liberdade de expressão e crítica, embora não fosse do foro exclusivo da política educativa teve grande influência na vida escolar. Esqueceu-se que *educar, investir e formar mestres exige liberdade de pensar, de reflectir e de exprimir*³⁶¹. O obedecer ao pensamento oficial cegamente vai criar uma série de predisposições disciplinares e que aparece no próprio Estatuto da Instituição Universitária. Entre 1930-1933 o ministro Cordeiro Ramos promulga seis diplomas sobre disciplinas académicas³⁶².

Pelo decreto-lei n.º 21160 para os alunos: *infracção disciplinar, todo o acto de omissão contrária aos deveres dos alunos, designadamente a prática de actos de manifesta hostilidade contra o poder executivo, ofensivo da boa ordem e disciplina académica e a inobservância das ordens superiores a que estiverem sujeitos*³⁶³.

Toda a acção educativa estava amordaçada. O ministro Eusébio Tamagnini por decreto-lei n.º 25317 de 13/05/1935, dispõe que *os funcionários ou empregados, civis ou militares, que tenham revelado ou revelem espírito de oposição aos princípios fundamentais*

³⁵⁶ Decreto-lei n.º 18717 de 02/08/1930.

³⁵⁷ Decreto-lei n.º 18717 de 02/08/1930

³⁵⁸ Em 1935 esta restrição atinge não só a frequência do mesmo curso mas ainda doutro curso salvo se consegue a aprovação da disciplina noutra Universidade. Esta abertura perdia seu valor, caso o aluno pela desistência durante o exame, esta passasse a ser reprovação.

³⁵⁹ Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 55.

³⁶⁰ decreto-lei n.º 18717 de 02/08/1930.

³⁶¹ Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 55.

³⁶² decreto-lei n.º 19165 de 24/12/1930, decreto-lei n.º 19794 de 29/05/1931, decreto-lei n.º 20314 de 16/09/1931, decreto-lei n.º 20889 de 15/02/1932 e Decreto-lei n.º 21419 de 29/05/1932 – professores.

³⁶³ Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 56.

*da Constituição Política, ou não dêem garantias de cooperar na realização dos fins superiores do Estado, serão aposentados ou reformados se a isso tiverem direito ou demitidos em caso contrário*³⁶⁴. Eram proibidos de ser nomeados ou contratados para quaisquer cargos públicos. Com base neste diploma professores universitários de prestígio foram demitidos. É desta altura a declaração de compromisso de lealdade que fez com que alguns docentes não aceitassem o lugar por se recusarem a assinar a declaração.

A investigação é um objectivo fundamental, mas não constitui uma preocupação fundamental apesar do Estatuto de 1930 definir as Universidades como *centros de alta cultura e de investigação científica*³⁶⁵. É regulada a concessão do título de Instituto de Investigação Científica onde se afirma: *tal concessão deve evidentemente ser rodeada das precauções indispensáveis a evitar a vulgaridade de tão alta distinção*³⁶⁶ embora essa actividade fundamental ficasse a aguardar momentos melhores.

4.4. Conceito de Educação no Estado Novo

A tutela do Sistema Educativo designou-se: Ministério da Instrução, Ministério da Instrução Pública³⁶⁷.

O regímen não alargou a instrução geral dos Portugueses, pois, bastava saber ler, escrever e contar, mas não havia interesse no alargar do acesso aos graus superiores do ensino, apenas interessava uma elite para a condução dos destinos da Nação. Esta concepção está *no cerne do nosso atraso educativo* desenvolveu-se o ensino primário quando os outros países investiam no alargamento da educação. Essa política tornou-se dramática e o produto inteiro no gasto em educação, era dramaticamente inferior ao esforço educativo doutros países. A lei n.º 1941 traduz o critério que orientou o país dos anos 30 aos 60, ao referir-se ao ensino liceal e técnico evitando a superpopulação: *Na reforma do ensino prevenir-se-á a oportuna repartição dos alunos, segundo as suas aptidões entre o ensino liceal e o ensino técnico profissional e pela atribuição de uma finalidade autónoma àquele sem prejuízo da sua função preparatória para os cursos superiores*³⁶⁸. Separa-se assim os que se destinam ao ensino superior dos outros, embora exista uma vontade de preparar quadros técnicos médios

³⁶⁴ Oliveira Marques, *Ob. Cit.*, p. 56

³⁶⁵ Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 57.

³⁶⁶ Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 57.

³⁶⁷ A lei n.º 1941 de 1936 da autoria do ministro Carneiro Pacheco criou o nome: Ministério da Educação Nacional até 1974. É tradutor da ideia do novo regímen político e é a expressão do Estado autocrático.

para a vida activa, visava um desenvolvimento e dificultava o acesso aos alunos provenientes de famílias menos favorecidos³⁶⁹.

A Junta Nacional de Educação criada por Decreto-Lei com força de lei n.º 16381 de 16/01/1929 e que o Decreto-Lei n.º 19552 de 01/04/1931 e Decreto-Lei n.º 20352 de 15/08/1931 com o fim de *fundar, melhorar ou subsidiar instituições destinadas a trabalhos de investigação e propaganda científica por cujo intermédio especialmente se amplie a adaptação destes às necessidades do País, se auxilie o desenvolvimento da cultura nacional e se aperfeiçoem os métodos de educação*³⁷⁰. A rigor o papel do Instituto é *coordenar os trabalhos de investigação científica na metrópole e nas colónias, pela definição dos respectivos centros, pela criação dos que se tornem necessários e pelo auxílio dispensado segundo a função relativa de cada um*³⁷¹.

O Instituto tinha como missão ainda *organizar e conceder bolsas de estudo em Portugal e no estrangeiro, organizar e subsidiar missões de estudo, promover a efectiva utilização de bolseiros e a realização de condições técnicas indispensáveis para o seu pleno rendimento, conceder a equiparação a bolseiro e promover ou subsidiar a publicação de trabalhos científicos*³⁷². A frequência de estudantes no ensino superior ficava aquém do aceitável em relação às necessidades de desenvolvimento que o país carecia³⁷³.

A reforma de 1911 é precedida do diploma sobre a Instituição de Fundos Universitários de Bolsas de Estudo - Criação das Universidades de Lisboa e do Porto³⁷⁴. Nesse diploma diz-se que o ensino superior *constitui um privilégio de ricos e remediados, tornando-se inacessível, de facto, a muitos estudantes com méritos e aptidões, mas desprovidos de recursos* razão que estabelecia que *em cada Universidade fosse instituído um fundo universitário de bolsas ou pensões de estudo*. Este apoio era dado a alunos liceais e do ensino superior por entidades oficiais e privadas e ainda *por uma taxa suplementar sobre*

³⁶⁸ Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 60.

³⁶⁹ Cria-se o 3º ciclo do liceu visando *uma sistematização mental e síntese de todos os conhecimentos adquiridos* antecâmara do exame de admissão ao ensino superior. A lei n.º 1941 facilita a evolução universitária, isto é, cria o Instituto para a Alta Cultura no âmbito da Junta Nacional da Educação. O Instituto vem estimular o desenvolvimento da investigação científica universitária da capacidade às instituições universitárias, possibilidade de desenvolver as suas vertentes, contribuindo para a modernização do país.

³⁷⁰ Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 62.

³⁷¹ *Ibidem.*, p. 62.

³⁷² *Decreto-Lei n.º 26211* de 19/05/1936.

³⁷³ No ano de 1940 as três Universidades eram frequentadas por 6 620 alunos (3 373 em Lisboa, 1 161 em Coimbra e 1 636 no Porto), sendo as faculdades de Ciências com maior frequências. A Universidade Técnica tinha 2085 alunos. Por estes números não houve alargamento do ensino superior sendo oriunda das camadas com maiores recursos. De 1928-1930 evitava-se a *superpopulação universitária*, embora não se vislumbrasse tal situação.

³⁷⁴ *Decreto-Lei com força de Lei* de 22/03/1911.

cada matrícula ou inscrição na Universidade e liceus da circunscrição, ou por subscrição facultativa dos estudantes no acto de inscrição ou matrículas .

O Estatuto de 1918: dizia se houver alunos nas condições de receber bolsas universitárias, mas em número superior ao dos que podem ser contemplados dentro da verba inscrita no orçamento serão esses alunos dispensados do pagamento de propinas e mais: *As bolsas universitárias terão para cada aluno e em cada ano, o valor das propinas a pagar nesse ano lectivo* ³⁷⁵.

O estatuto de 1930³⁷⁶ refere que *em cada Universidade, serão instituídas bolsas de estudo, que se destinam a dispensar do pagamento de propinas e emolumentos universitários os alunos que habilitem a prosseguir estudos superiores .*

Esta bolsa sempre dependia do *mérito dos candidatos*, dos recursos e encargos do agregado familiar, intenções correctas *muito em particular, por ser diminuta a frequência no ensino secundário fruto de uma reduzida rede escolar que não permitia o fácil acesso, dos alunos com menos posses .*

Em 1941 é de novo abordada a questão. É elevado o quantitativo das propinas para 1 200\$00 ano em todas as escolas superiores e para minorar o impacto deste aumento criaram-se 100 bolsas de estudo no valor de 3 000\$00 anuais para atribuir aos melhores alunos necessitados. Em 1963, o alargamento das bolsas passou para 250 bolsas foram aumentadas para 6 000\$00 ^{377 378}.

4.5. A Nova Dimensão da Universidade

O alargamento da escolaridade obrigatória, as iniciativas contra o analfabetismo, a criação de bolsas no liceal e na universidade são elementos portadores de mudança. Nos finais de 60 um trabalho realizado em colaboração com a OCDE sobre o Sistema Educativo determinado pelo Ministro Leite Pinto em 21/11/1959 organizou o Projecto Regional do Mediterrâneo, Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa. O Ministro Galvão Teles alargou a escolaridade obrigatória para seis anos e em 1965 com o Gabinete de Estudos e Planeamento

³⁷⁵ Decreto-Lei n.º 4554 de 09/07/1918

³⁷⁶ Decreto-Lei n.º 18717 de 02/08/1930

³⁷⁷ Decreto-Lei n.º 44873 de 05/02/1963

³⁷⁸ Em 1941 estabeleceu-se o princípio de redução das propinas quando dois ou mais irmãos frequentassem ao mesmo tempo o ensino superior, com a condição de um dos irmãos não gozar de isenção ou redução de propinas. Este sistema de bolsas era reduzido, mas estava lançado o princípio de abertura de acesso ao ensino superior. O combate ao analfabetismo, a criação de bolsas, a escolaridade obrigatória era o desmoronar dum sistema.

da Acção Educativa donde saem documentos que denunciam carências e a apontar metas. O caminho seguido dos anos 30 a 60 foi difícil, pouco evolutivo, mas sempre a ajustar-se à realidade. As instituições universitárias de Coimbra e Lisboa e a Construção do Instituto Superior Técnico alargaram a frequência universitária e avançou-se na intensificação da investigação científica numa tentativa de ser útil à sociedade. Apesar de tudo, a distância entre Portugal e a Europa desenvolvida era enorme e os ajustes feitos eram modestos e circunstanciais. No entanto, salientam-se algumas referências significativas: Abolição do grau de bacharel nas Faculdades de Direito³⁷⁹, em 1948 face à falta de professores dos ensinos técnico e profissional e depois do ciclo preparatório, criaram-se os cursos de preparação de professores-adjuntos do 8º e do 11º grupos³⁸⁰, posteriormente extinto pelo Decreto-Lei n.º 49072 de 20/06/1969, pois verificou-se que estes cursos eram uma *incursão aberrante* na Universidade³⁸¹.

Com esta experiência, ressuscitou-se o bacharelato destinado á docência do preparatório e secundário. Os bacharelatos criaram uma confusão de graus universitários com efeitos nefastos a longo prazo, curando-se deste mal com a criação de estabelecimentos próprios para este tipo de docência não superior. A forma encontrada é portadora duma *indefinição institucional* (Centros Integrados de Formação de Professores - CIFOP) e carece de revisão global a formação educacional nas Faculdades de Ciências e de Letras, face às Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação. Deve ser precisado o âmbito e currícula das Escolas Superiores de Educação. Esta preparação rápida de professores devido ao alargamento de escolaridade são medidas de recurso decorrente da falta de planeamento da evolução do sistema educativo a quem se impõe etapas definidas, decisões atempadas, percepção das dificuldades cuja ausência deu origem a remendos e erros difíceis de debelar.

O desenvolvimento correcto do sistema educativo exige respeito no prosseguimento e tempos apropriados. O bom funcionamento destas instituições em torno do sistema educativo cuja modernização é obrigatória, especialmente no sector Ciências da Educação deve criar mudanças antecipadas de anos, para poder moldar-se as necessidades, avanços e novas ideias.

³⁷⁹ Decreto-Lei n.º 34850 de 21/08/1945

³⁸⁰ Decreto-Lei n.º 37087 de 06/10/1948

5. A SITUAÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL

A Europa do séc.: XX melhorou substancialmente os sistemas educativos e a educação passou a ser direito fundamental. As campanhas contra o analfabetismo, ainda uma realidade na zona mediterrânea, por menos desenvolvimento, grassa entre mulheres e idosos. O ensino primário ganhou relevo por importância relativa a um conhecimento necessário a todos, embora zonas meridionais estejam impossibilitadas de aceder a esta necessidade e direito.

Em 1945 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) teve como objectivo a erradicação deste flagelo das Nações, e nos anos 60 a 70 esta organização investiu parte do seu orçamento numa programação educativa e de primeira necessidade ao desenvolvimento de cada Estado. Este trabalho pretendia sensibilizar os Estados a participarem racional e eficientemente em acções pedagógicas a partir de experiências já feitas noutros Estados. Criou-se assim o Instituto Internacional para o Planeamento Educacional. Esta atitude com o tempo implicou a existência de *novas e mais complexas estruturas* resultando a preparação de professores em custos honorosos. Muitos países, sustentados por economias débeis, suportaram com dificuldade este desenvolvimento e, desde logo sentiram o desalento. Incapacitados de dar resposta a esta necessidade educacional, desperdiçaram a inteligência nacional e viram com mágoa crescer a insatisfação social.

Os alunos mais desenvolvidos obtiveram os patamares da escolaridade em idades inferiores aos 16-18 anos, com repercussões no ensino superior em 30%, excedendo em alguns casos metade dos correspondentes grupos etários.

À massificação do secundário, sucede a do ensino superior, obrigando a Universidade a atender a custos e a repensar objectivos.

A Universidade apresentava-se em dois tipos: napoleónico ou de Newman conduzindo o formando ao desempenho profissional e ao domínio de qualquer assunto.

³⁸¹ Por falta dum sistema coerente de formação de professores provocou um desvio no rumo da Universidade, acarretando-lhe uma difusão altamente perniciosa à sua natureza específica, ministrar cursos com princípio meio e fim, ou seja a licenciatura.

Com Newman a Universidade usava o nível intelectual da sociedade, ilustrar a mente pública apurar o gosto popular, aumentar as aspirações da população, alargar as ideias ao tempo, facilitar o desempenho político e aperfeiçoar as relações privadas.

Este pensamento não coabita bem com a Revolução Industrial, razão pela qual tem sido impulsionada a teoria de Humboldt (Universidade de Berlim, 1809) ao colocar o acento tónico nas formações científicas e profissionais com ênfase no estudo da filosofia e das ciências, na investigação, nos cursos pós-licenciatura e na liberdade dos professores e estudantes.

Portugal viveu estas duas realidades e no princípio do século, o ensino das técnicas e tecnologias e em parte medicina ensinavam-se em escolas próprias que vieram a integrar-se na Universidade *com a reforma da Primeira República, nalguns casos por pouco tempo, regressando à tutela da origem*³⁸².

O desenvolvimento operado a partir de meados do século com a intensificação das pesquisas tecnológicas aumenta substancialmente o ensino universitário, razão conducente a uma nova análise dos objectivos da Universidade, modo de gestão e financiamento bem como à diversificação de cursos³⁸³.

Conseguiu-se nestes últimos quinze anos consolidar os cursos superiores não universitários atribuindo-lhe lugar de destaque nos sistemas nacionais de ensino superior e suas funções são reconhecidas pelo público.

Do avanço vertiginoso da ciência e da técnica resulta um novo desenvolvimento industrial, razão pela qual as integrações regionais implicam uma harmonização de preparações e um grau de conhecimento conducente a um recíproco reconhecimento de graus e diplomas. Impõe-se um número alargado de diplomados com formação superior e o alargamento de cursos, decorrente da análise da problemática emergente das novas vias do saber. A apoiar a situação revela-se como fundamento a investigação científica como parte integrante da actividade universitária. Os custos com a educação como resposta a esta

³⁸² Vítor Crespo, *Ob. Cit.*, p. 17

³⁸³ A partir da 2ª guerra mundial o ensino universitário teórico e académico prepara os alunos para áreas de investigação e desenvolvimento, criando-se a par deste estudo instituições de ensino superior mais ligadas ao mercado de trabalho em profissões técnicas e tecnológicas. Pelo Relatório Robbins (1963) sobre esquemas de formação profissional (CAT), nasceram os cursos Politécnicos, instituições profissionais radicais na história educativa da nação para dar resposta a problemas pragmáticos. Em França os Institutos Universitários de Tecnologia (1966); na União Soviética (VUZ), Institutos Superiores não universitários ao lado das Universidades. No Japão em 1964 parecido aos (WSA), nos anos da Grande Depressão (1930). Nos WSA estas escolas superiores não universitárias dependem dos Estados, das comunidades locais e até das cidades.

A Austrália em 1964 cria as Escolas de Educação Avançadas; o Canadá Francês, as Escolas do Ensino Geral e Profissional e o Canadá de Expressão Inglesa, as Escolas de Artes Aplicadas e Tecnológica. Enquanto isto acontecia entre nós o problema da formação de professores pela exigência e necessidade de diplomados avançada para o esquema errático do ensino à distância.

problemática crescem e a autonomia de acção de cada estabelecimento de ensino superior acarreta maior exigência e responsabilização na gestão. A estruturação dos cursos e o financiamento das instituições estão na ordem do dia tendo em consideração os apoios a conceder ao estudante garantida igualdade de oportunidades e o sucesso e conduzir com êxito a inteligência nacional.

A problemática educativa na linha do desenvolvimento leva-nos à reflexão sobre os fins da educação especialmente no seu último nível. O *memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia* constitui matéria de reflexão para os Estados Membros, não se pode ter um ensino superior isolado de todo o sistema educativo, é preciso ter em conta o andamento de todos os graus de ensino anteriores. A escolaridade obrigatória alargou o acesso, aumentou o número de anos, trouxe um abaixamento na formação geral. O ensino secundário abriu dois caminhos: um de acesso ao ensino superior e outro de carácter intermédio, sem serem estanques devem manter o seu modo de ser, rumo à sua finalidade. Num e noutro a exigência não tem estado à altura do que se deseja, pois, é no secundário que se prepara o superior. O nosso sistema educativo equipara-se ao da Comunidade Europeia, mas por razões várias, professores e alunos sentem-se incapazes, por vezes, de satisfazerem os requisitos exigidos. Uns por inércia, acomodação, outros por chegarem a este patamar impreparados com dificuldades estruturais quer a nível de conhecimentos gerais quer específicos. Torna-se pertinente e necessário preparar os alunos do secundário por forma a corresponderem aos desafios quer do superior quer dos quadros intermédios. Não carecem de mais legislação o ensino superior para se atingir os objectivos, mas impõe-se criar hábitos de estudo, modificar atitudes, criar interesse, adquirir uma mentalidade pensante que conduza sem sobressaltos o aluno ao fim. Exige uma leitura correcta dos pontos de partida pela análise do que se é, das nossas potencialidades, do que exige o sistema. O aluno deve estar apto a enfrentar o curso que pretende com responsabilidade, gosto e interesse e com o acompanhamento de toda a organização educativa. Para tal, importa passar em revista as atitudes assumidas pela Universidade, seus avanços, recuos, crises, transformações neste século, como principal escola e fonte de saber.

A Universidade nasce do povo, vivendo a seu modo a realidade desse povo como polo de desenvolvimento e reflexo das suas vicissitudes e dos seus triunfos. A 1ª República permeável às influências culturais e às formas de pensamento transformadoras da Europa na 2ª metade do Séc. XIX privilegiando a investigação reflectiram-se na reforma universitária de forma especial nas ideias de Humboldt. Com este critério o caminho parecia certo, se não fora

a instabilidade política que não permitiu que as ideias da legislação da época ganhasse consistência. As contingências do momento criaram avanços e recuos e o nível de desenvolvimento não permitiu à Universidade ir mais longe que a uma elite existente reduzida³⁸⁴.

Num incipiente esquema ensino/investigação, com ensino obrigatório, rodeado dum analfabetismo gritante, sem uma educação pré-escolar, com baixa escolaridade, agarrámo-nos à Europa.

Sem formação profissional capaz, um ensino politécnico deficiente com escolas técnicas incapazes de produzir quadros médios necessários ao desenvolvimento do país, este ideal da modernização arranca nos oitenta, com lentidão e com alguma firmeza. O ensino superior organizado, mas débil, mal instalado e com falta de quadros tentou formar docentes e investigadores.

Apoiado na Europa, aspirando por um desenvolvimento, Portugal sentiu-se impotente para acompanhar o progresso e atolou-se na baixa qualidade no ensino e aprendizagem sem capacidade para formar os seus cidadãos.

5.1. A Universidade face ao desenvolvimento humano à ciência e ao saber pós-moderno

Antigamente, cria-se que a aquisição do saber era indissociável da formação do espírito e até da própria pessoa, ideia hoje obsoleta.

A relação fornecedor – utilizador do conhecimento pauta-se por forma de valor.

³⁸⁴ A Europa investe decididamente na educação pela evidência do produto gasto com o ensino, nós ficamos para trás, sobretudo no pós-guerra. A debilidade económica contagia a debilidade educacional desde sempre. A prosperidade do passado iniciada no séc.: XIV tornou Portugal um dos países de proa a nível de educação e investigação, quando deixamos de o ser, a educação afunda-se e é sempre considerada um esforço dos governos e um sacrifício da nação. No passado recente, isto é, em anos decorrentes do 25 de Abril o estado da economia reflectia o da educação, verificar o PIB gasto com a educação, donde não se esquecer as atitudes assumidas pelos governantes quanto ao valor e cariz da formação educativa. No contexto educativo, o Estado Novo preocupou-se com a primário e o ensino superior viva do seu conservadorismo sem autonomia nem desenvolvimento. Os avanços europeus nesta matéria eram filtrados e atenuados pela distância, vivendo o nosso país um isolamento próprio duma zona ultraperiférica. Alargou-se a escolaridade em 2 anos e tentou-se diminuir o analfabetismo, mantendo imóvel a universidade. O 25 de Abril tão pouco se preocupou em reformar ficando apenas em aspectos políticos de gestão escolar, melhorando o vencimento dos professores, esquecendo as reformas.

O saber vende-se e consome-se para ser valorizado, numa nova produção em qualquer caso para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo, a sua própria finalidade, perdendo o seu valor de uso.

Pesem, embora, erros ou desvios, a universidade é uma instituição de qualidade e os povos no decurso dos séculos contaram com ela, para gerar as novas culturas, para criar futuro. Considerá-la imobilista é recusar a essência e a evidência de que só o livre exercício da capacidade de pensar, ao mais alto nível, é a sua razão de ser. Pode ajudar todos e cada um a cumprirem com êxito as suas actividades dentro da comunidade humana, em todos os tempos.

Nesta Europa que renasce para a liberdade com o reconhecimento dos direitos humanos, a universidade é o elo que aproxima os povos reconhecendo-lhes as capacidades e formando-os no saber.

Eu, os outros e as coisas, somos presenças num mundo subordinado à ideia de mundo, mas este só se objectiva na reflexão humana.

Para se chegar à ideia de mundo é preciso a presença reflexiva do homem. Até se chegar a este discernimento das coisas, vigorava a matéria nas suas múltiplas formas e conteúdos expressos em: terra, mar, ar, sol, pedra, chuva, animais e que viveram inconscientemente por milhões de anos.

Quando surge a inteligência reflexiva através da representação mental transforma a natureza em mundo - o que significa a natureza na minha cabeça. Esta capacidade de pensar inflexivamente alargando as estruturas cognitivas a partir dos sentidos sintetiza o - homo sapiens, este processo nunca acabou de se aperfeiçoar desde a fala e a capacidade de reter ideias e imagens, criar símbolos e a escrita, representação material dos conteúdos simbólicos que organizamos e retemos na mente. A consciência cognitiva numa evolução prodigiosa desenvolveu comunicação, alargou o conhecimento pelo mundo.

Este papel da inteligência humana através da actividade simbólica transforma a todo o momento em nós, natureza em mundo. A reflexão intelectual incessantemente elaborante do mundo gerou situações novas, nem sempre explicadas, como a significação que o mundo tem para o homem³⁸⁵.

³⁸⁵ O homem do Cro-Magnon deu um passo gigantesco nesta evolução e a natureza na sua cabeça não é apenas mundo, mas mundo cultural com sentido para ele próprio e para os seus desejos. Esta situação abriu-se à cultura intencional criando objectos portadores de funcionalidade a par do carácter lúdico e afectivo e que hoje são necessidades vitais. Os passos conducentes à transformação da natureza em mundo, a criação dum mundo cultural que actualmente a partir dos sentidos, trabalho que exercemos do berço à morte traduzem a nossa individuação.

O que se aprende nas estruturas parentais e sociais são condição absoluta de sobrevivência individual e condição absoluta à continuidade da individuação ou da hominização. A realização do homem é tornar-se ser social e a cultura especificamente humana é o da cultura para a estruturação da solidariedade para que o homem evolua nessa perspectiva adaptativa e não de eliminação selectiva em desfavor dos mais fracos. trata-se dum humanismo novo - o da responsabilidade.

- O que é o mundo pós-moderno?

A modernidade reduziu o complexo e explicou-o pela redução aos seus constituintes elementares.

O mundo moderno deu a primazia ao materialismo, criou sistemas económicos e políticos intrinsecamente reversos, o chauvinismo social, o morticínio das últimas guerras são uma tradução da ciência reducionista. No entender de Karl Popper a ciência reducionista codifica a abstracção o que é uma falácia. Os átomos se não estiverem estruturados para constituírem um cérebro não podem pensar nem compreender como se fossem cérebro e menos saberem se se vão tornar em pensamento reflexivo, consciência cognitiva, a cultura.

O mundo pós-moderno propõe um conhecimento uno e individual, razão de ser pós-disciplinar. As disciplinas não são reinos separados de conhecimentos mas simples partes metodológicas duma realidade que deve ser conhecida no seu todo - a vida. Só ganham sentido quando referidas ao homem à vida humana, vegetal, animal. A natureza humana vegetal ou animal é uma organização, as substâncias componentes ganham sentido no interior desta orgânica. trata-se dum todo que não é soma de partes.

A pós-modernização vem da crise global da modernidade. O homem manifesta-se como agente criador de cultura, perturbados da natureza, integrado na natureza e partilha o seu sistema orgânico e ecológico.

A antropologia pós-moderna reconhece o homem como ser de decisão de desejo não autónomo das circunstâncias históricas.

Pela decisão o homem lê o mundo exterior, dá-lhe nomes, organiza-o logicamente, elabora conhecimentos, transforma-os em saber pessoal que armazena, transmite-lhe afecto positivo, negativo ou neutro, isto é, atribui-lhe um valor, origem e fundamento da decisão humana³⁸⁶.

³⁸⁶ A decisão humana refere-se a valor positivo, negativo, neutro e é decisão ética. Ao passo que o homem enquanto ser de desejo transforma a relação orgânica e ecológica com o mundo natural em projecto a se realizar no espaço e no tempo. Esta prospectivação do projecto mantém e omite a vontade de ser, de estar, de fazer de cada homem como ser de desejo realizado no tempo. estes aspectos dão sabor à vida na medida em que não são independentes... e pós-modernos. O desejo influencia a decisão e pode perverter o seu sentido ético, a decisão por sua vez limita o desejo e pode conduzir a uma trágica angústia existencial.

Adentro da moderna antropologia nenhum homem decide ou deseja de per si - o homem só não é nada - por estar sempre referenciado a grupo-família, bando, grupo, confraria paroquia, freguesia, vida, cidade, região, país³⁸⁷.

Exige-se nesta pós-modernidade uma nova antropologia que conceba o homem como ser de decisão, ser de desejo e projecto e também ser social. Uma antropologia que resolva o comportamento individualista do homem - a morte do homem pelo homem - e que acabe com a guerra mortal entre grupos humanos a nível de estados, tribos, bandos, máfias. Que acabe com a ideia do homem lobo do próprio homem, da sua relação conflituosa, e do domínio exterminante do poder do forte sobre o fraco etc...

No plano do pensamento a pós-modernidade traduz mudança baseada num humanismo novo, humanismo da responsabilidade.

Ao reflectir-se sobre as motivações do comportamento humano verifica-se o seu carácter de orientação para objectivos específicos, não sujeito ao instinto, mas seguindo categorias de pensamento a que normalmente se chama valor. Este por sua vez é uma categoria de pensamento subjacente à motivação do comportamento e enquanto categoria não é a priori, nem bom nem mau³⁸⁸.

Para que o valor se expresse, é necessária a liberdade essencial do comportamento humano - a liberdade de decidir e desejar. Fora da liberdade não há valor com sentido humano.

Na sociedade humana encontramos o valor - amor, norma de convivência dos seres uns com outros que traduz a igualdade de direitos e conduzem ao respeito duns pelos outros através do valor justiça. Esta igualdade conduz-nos à natureza (partilha de todos) devendo uns aos outros afeição, interesse, solidariedade, tudo radicado no amor. As relações interpessoais na sociedade cristalizam-se em sistemas, regras, hábitos que são o aspecto formal do relacionamento humano. Subjacente a este está o relacionamento real, duma comunicação

³⁸⁷ O mundo pós-moderno tenta organizar uma ciência política, globalizante, agregadora de todos os saberes parcelares, disciplinares numa suma interpretativa que explique a vida humana e a sua relação orgânica e ecológica com a natureza. Esta codificação do saber encontra nas universidades mais avançadas devido à organização computatorial e à gama de programas onde a inteligência artificial expande conhecimentos variados e a automaticidade das linguagens e sistemas de auto-aprendizagem a sua mais relevante expressão.

³⁸⁸ Na sociedade livre em que vivemos os homens criam os valores a que aderem e os valores absolutos gerados por essa sociedade livre têm de ser aceites por todos sem que as suas vidas sejam alteradas. Algo de ético intervém nesta organização das sociedades pluralistas e nas suas estruturas especialmente no que se refere aos valores da vida humana. Esta noção abstracta de valor criada pela inteligência humana só tem sentido quando concretizada na actuação humana, como o valor bem se verifica no agir do homem bom.

profunda traduzido pelo olhar, pelo gesto, pela palavra, que pode traduzir agressão, domínio, afeição, interesse, solidariedade, ou seja, pode ser o amor. Só em liberdade isto é possível³⁸⁹.

A realização do homem é consigo próprio, com os outros, e com a natureza. Esta situação orienta-se para a recompensa daí resultante.

O nosso sentido de vida é sentir-se bem, feliz, vivendo e convivendo. O sentir-se bem na pós-modernidade é quase o verdadeiro sentido da vida humana, é aceitar que o outro está comigo e é parte da minha vida.

A comunicação universal de todos os homens quando puder ser usada, é veículo de transmissão do humanismo novo de responsabilidades, inviabilizando guerras e instrumentos de destruição e morte.

Este humanismo livre de arrogância e hipocrisia, apoiado na ciência nova pós-moderna, aliviada dos saberes parcelares, capaz de compreender o sentido da vida humana é o alicerce sólido da paz.

A universidade, lugar por excelência do livre exercício da inteligência humana, cabe-lhe cumprir a paz construída com a inteligência de professores e alunos.

Países desenvolvidos de longa data investem maciçamente na educação como pressuposto de progresso que não forçosamente na introdução técnica ou tecnológica, mas o investimento na evolução do cidadão.

Sem esta educação, a relação interpessoal torna-se impossível e o bem-estar alheia-se da sociedade. Não dispõe de classe empresarial ou dirigente bem preparada, educada e bem formada e informada que por uma intervenção quotidiana altere com a sua opinião e escolha quer o comportamento quer o investimento em negócios públicos e privados.

A mentalidade é a chave do progresso ou do atraso, nela está a concepção e comportamento, progresso técnico e moral ou até ético sendo indispensáveis entre si³⁹⁰.

Para se atingir uma mudança aceitável é necessário um nível de vida baseado em democracia afastando-se o fantasma da alienação motivada por imposições.

³⁸⁹ A alteridade não quer dizer causa obrigatória de conflito (como os darwinistas) mas motivo de diálogo e solidariedade. Os que apostaram nos valores materiais não atendem à educação do homem em vista ao aperfeiçoamento individual harmonizando-se com os valores da vida como o amor, a paz consigo próprio e com os outros.

As sociedades de modelo tecnocrático negam a igualdade absoluta de todos os homens e negam que o afecto, o interesse e a solidariedade sejam a norma adequada para relacionar os humanos. Nestas sociedades perde-se o sentido da vida. O humanismo novo tem um sentido íntimo a cumprir na existência concreta. Que sentido é esse?

³⁹⁰ Este progresso pós-moderno não reside tanto na melhoria da rede viária, nas telecomunicações na modernização das empresas que permitam uma maior competitividade e abaixamento de preços. Uma alteração de mentalidade é necessário para apreciar a qualidade de vida, a qualidade de produção como a qualidade de liberdade e responsabilidade oferecida ao cidadão.

O investimento material é imprescindível para esta alteração espiritual e moral na educação da mocidade em vias de chefias políticas e empresariais do país.

Acontece que as reformas de fundo tardam e arremedos têm desequilibrado o nosso tecido social e o seu estado de saúde é preocupante.

Os cursos profissionais médios têm-se revelado pouco eficazes a nível da estrutura e da sua eficácia no desempenho das suas missões.

O nosso ensino superior universitário ainda é marcado por um alto teor teórico com predomínio para as ciências abstractas, esquecendo em parte o contacto com o concreto da existência³⁹¹.

Este tipo de ensino obviamente reflecte a investigação de que se carece para o desenvolvimento. A matéria que se investiga, deve, dalguma forma, ser um contributo para a melhoria nacional seja ela a nível de universidade ou de empresa.

Uma sociedade aberta no dizer de Karl Popper implica uma maior participação e maior responsabilidade parte do cidadão³⁹².

Tudo isto para dizer que a liberdade ainda é pouco exercida no domínio de iniciativas de carácter cultural. Esta atitude pode considerar-se uma realidade ontológica e determinista do ser lusíada ou uma forma inalterável de estar na vida.

Depois destes males de antanho novas situações afloram como uma constituição com algum cariz autoritário, um sistema político que não responsabiliza se não em épocas de eleições, um peso político partidário, a fraqueza do poder judicial um defraudamento na justiça e na distribuição de benefícios um favoritismo, são factores inibidores do povo em geral e faz com que os imigrantes brilhem em terras estrangeiras³⁹³.

Esperava-se que o desenvolvimento social fosse resultado duma educação de qualidade e que trouxesse ao país o associativismo empresarial, profissional, economia social eliminamos toda a dissensão, ainda está longe de se concretizar³⁹⁴.

³⁹¹ Mesmo no domínio das línguas clássicas Grego, Latim vive-se muito do teórico de temas literárias linguísticos em pormenores de pouca referência. Este ensino teórico que se radica no séc.: XVIII, vivendo de sebtas e de aulas muito livrescas, Verney rejeitava a especulação escolástica e teórica como única forma de ensinar. Era necessário ver, tocar, cheirar, se preciso, pisar o terreno, metodologias que enriqueceram os países.

³⁹² A nossa tradição repressiva que remonta à inquisição, de consequências negativas na política, na educação e na ciência nem libertada com a 1ª República de cariz jacobinista com a sua política *formiga branca* continuada pela PIDE, em 25 de Abril (1974) CAPCON faz com que organizações do estado e Repartições do mesmo sejam chamadas Empresas Públicas e Partidos.

³⁹³ A sociedade desenvolver-se-ia e ganharia poder se o aparelho de Estado, o sistema judicial - tribunais, organizações para-judiciais, conservatórias, notários e todos os serviços públicos dessem resposta.

³⁹⁴ Nas mãos do Estado ainda estão funções, poder, riqueza e ainda lesões ao cidadão, tornando o Estado um parceiro indesejável, controlando uns, favorecendo outros. Muitas das funções continuam sujeitas a burocracias com medo de abrirem mão desses poderes, criando obstáculos com regulamentos, emolumentos, reconhecimentos notariais, criando um expecto de poder estéril que complica a vida do cidadão.

No tocante à justiça, um corpus de leis não favorável ao cidadão, mas tudo trabalha contra este, com os abusos e prepotências de poder impedindo o cidadão de conseguir os seus direitos tornando-o uma vítima do sistema.

A inoperacidade do sistema dá grande relevo à plêiade de advogados em oposição a engenheiros, devido também a ser um país conflituoso na mão das quais os processos morrem de velhos.

O abuso do mais forte sobre o mais fraco é patente e só diminui face à integração na Europa como forma de imagem.

A justiça não tem em conta o valor social, económico, científico, apesar de ser a responsável pela modernização do país^{395 396}.

Essa liberdade exige que a confiança no governo seja tal que um cidadão não teme do seu semelhante. O poder legislativo e executivo não podem estar no mesmo corpo de magistratura por coarctar a liberdade também o poder de julgar tem de ser separado dos outros poderes para que a liberdade se afirme³⁹⁷.

O grande dilema do nosso tempo é motivar os cidadãos que sem uma educação adequada desde a infância nunca se integrarão de corpo inteiro num sistema político, social e económico para melhorarem o seu país³⁹⁸.

Integrados na Europa, investindo nos recursos humanos criaremos cidadãos duma pátria que deu mundos ao mundo³⁹⁹.

Vem a cortina de ferro, o muro de Berlim mas o velho sonho mítico duma Europa unida chegou⁴⁰⁰.

³⁹⁵ Ligado à justiça o desmando político que impune, age de forma discricionária e que impede os cidadãos e se defenderem por falta de meios jurídicos e institucionais seria necessário que os deputados representassem o seu círculo eleitoral e a ele fosse vinculado e responsabilizado juridicamente. A impunidade de que gozam de nunca prestarem contas a quem os elege mas sem ao partido desresponsabiliza-os da função que lhes foi confiada e não vincula o eleito ao eleitor e também uma contribuição minimizada do cidadão para com a classe política.

³⁹⁶ Parafraseando Montesquieu acerca da intocabilidade da justiça no poder executivo: A liberdade política do cidadão iguala-se à tranquilidade de espírito que mana da ideia que cada um tem do seu bem estar.

³⁹⁷ Enquanto impunidade e imunidade forem apanágio de poder tiram ao processo político e decisivo toda a dinâmica e tiram ao cidadão a esperança de se verem livres de abusos de poder.

³⁹⁸ A que se assiste é ao velho aforismo: - *Videant consules* - importa defender uma educação que prepare o homem português para a concorrência não competição, nesta *aldeia global* onde estamos inseridos.

³⁹⁹ O tempo que nos reconduziu à Europa fez deste espaço Império Romano, Império do Cristianismo onde os Habsburgos forjaram glória, um Luís XIV foi Rei Sol, passou por Vestefália, por Napoleão, por Waterloo, por Congresso de Viena, por Napoleão III e Guilherme II, por paz de Versalles, por Hitler, pela imposição de paz de Yalta que concluiu a Europa em meio Século.

⁴⁰⁰ Sócrates dizia que os mitos desde que se acredite neles podem salvar-nos. Apesar das divergências reinantes de cariz económico-político a Europa está a construir-se. Em 1948 André Malraux profetizava que os Estados Unidos da Europa seriam construídos na dor, um século depois de Vitor Hugo ter afirmado que o povo francês talhara em granito indestrutível e colocara no coração do velho continente monárquico a primeira pedra desse edifício que se chamaria os Estados Unidos da Europa.

Assim misturavam-se a política e a economia com o fito de impedir o restabelecimento do domínio alemão sobre a indústria do Ruhr.

A via económica é o factor principal desta união, plano definido pelos fundadores sob um processo gradual apesar de irregular.

Em 1957 assinou-se o Tratado de Roma. Entre os anos de crise e estagnação os movimentos altos foram: a criação do Sistema Monetário Europeu que começou em Março de 1979 e o Acto Único assinado em Fevereiro de 1986 para se criar em 1 de Janeiro de 1993 um mercado único na comunidade que permitisse a livre circulação das mercadorias, das pessoas, dos serviços e dos capitais dentro da comunidade^{401 402}.

O *milagre alemão* processa-se entre 1948/1960. Nos anos 60 a estagnação económica radica-se em tendências inflacionistas que apavoram a economia alemã ainda traumatizada pelos conflitos armados de 1914 e 1939. No entanto a economia alemã cresce e o produto interno bruto triplica entre 1970/1985⁴⁰³.

Um fenómeno de relevo vem alterar o enquadramento mundial: a queda do regime comunista na União Soviética e países satélites.

Esta hecatombe provoca a libertação das economias de leste e tornam-se um grave problema à Comunidade Europeia.

Os países da EFTA pressionavam a sua entrada na comunidade e o Espaço Económico Europeu criou uma zona de livres trocas nos 19 países com 380 milhões que constituíam a CEE e a EFTA⁴⁰⁴.

Este novo enquadramento económico europeu é um problema que tem de ser aprofundado no sentido de serem tomadas as soluções mais adequadas por forma a não ser destruído o que se pretendeu construir.

⁴⁰¹ No final do mandato de Jacques Delors foi proposta a criação da unidade económica e monetária. O carácter de unificação, dentro do processo de integração europeia, justifica-se por uma razão pragmática ligada à necessidade de acelerar o desenvolvimento económico da Europa e sobretudo a sua unidade política por ser um assunto de grande pertinência e sensibilidade.

⁴⁰² Atendendo mais pormemorizadamente sobre a importância dada à unificação económica destaca-se o declínio económico a partir de 1914/18 (I Guerra Mundial) acentuando-se no período da Paz de Versalhes, culminando com o final da II Guerra Mundial em 1945. Intervém neste caos o Plano Marshall que lenta e pessoalmente faz sair da crise o país mais vencido da guerra - a Alemanha e do outro lado do mundo erguia-se graças ao esforço económico outro grande vencido - o Japão.

⁴⁰³ A Alemanha, grande potência económica, impõe-se no quadro europeu sendo o seu produto nacional metade do Japão, incluindo já o ex-Alemanha Oriental. Nessa altura o Japão em relação aos EUA, com metade da população desta tem quase 60% do rendimento e um rendimento per capita superior a este em 20%.

⁴⁰⁴ Os países de leste Hungria, Polónia, Checoslováquia e os Bálticos querem também participar mas ainda lhe faltam os requisitos que se visam breve a satisfazer. Evidentemente não se trata duma ajuda que evite o caos económico desses países, mas um conjunto de mecanismos que se enquadram no espírito da criação da comunidade como: solidariedade, coesão e abertura aos países europeus até aos Urais.

Os desníveis económicos dos países de leste criam sérias dificuldades às economias já normalizadas do ocidente.

Os adversários da unidade europeia acharam que era o fim das comunidades europeias este assédio de pedidos e a carga de problemas de que eram portadores⁴⁰⁵.

a) o princípio das nacionalidades marcou uma mudança na ideologia corrente e efectiva na concepção de Estado. A fidelidade ao príncipe transmutou-se para a nação coincidente com o Estado;

b) a agrupação humana que absorve as características de nação, por inerência assume uma vida política autónoma, sendo ilegítimo uma nação de ser partilhada por mais dum poder político.

Ao se perguntar o que é Nação? Há quem a justifique ou identifique com a língua e o nacional-socialismo alemão evidencia o conceito de raça.

Numa perspectiva subjectivista há quem entenda Nação como prossecução de um fim comum. O Estado deve compreender todos os que têm consciência da sua pátria. E esta é a consciência de pertencer a uma comunidade. Este conceito subjectivo assenta na consciência e na vontade de pertencer ao mesmo agregado político.

Em política as situações nunca são definitivas e imutáveis. No caso duma nação englobar um grupo que ganhou consistência da sua unidade e vontade de viver em comum, isto é não exclui que a nível superior isso não possa acontecer⁴⁰⁶.

A unificação política da Europa não é do tipo americano, usufrui duma unidade de raiz grega, latina e judaico-cristã que caracteriza a peculiaridade cultural, com um desenvolvimento e originalidade próprias cunhada por uma espiritualidade, humanismo, racionalidade e por um grande desejo de liberdade.

Os vestígios do Império Romano estão patentes nas leis, na língua e pelo espaço que é hoje a Europa. Na Idade Média, a unidade europeia recebe o seu maior contributo com a república cristiana através das universidades com uma única língua - o latim e os alunos circulavam livremente de universidade em universidade em busca de melhor ensino, só permitida pela unidade cultural e religiosa.

⁴⁰⁵ Se na realidade as portas da comunidade se abrissem aos países de leste descreriosamente a paralisação da construção europeia era evidente e comprometer-se-ia a criação da unidade monetária europeia, a sua moeda única e o Banco Central Europeu.

⁴⁰⁶ É o caso dos velhos burgos medievais que se integraram nas Nações. Do pressuposto é lícito aceitar o princípio da Europa das Nações. Este internacionalismo gerou-se devido ao dinamismo económico que aproxima os países e que a construção europeia seria uma projecção natural e a unificação política seria a sua continuidade. A integração na Europa nunca assumiu características míticas, por toda a aproximação situar-se num âmbito programático. A união política não se reduz a um só governo e um só parlamento, mas situa-se a um nível de coordenação política externa, a um esquema de segurança e defesa que não é completamente autónomo - a Nato.

A partir do séc.: IV as comunidades religiosas do Oriente opunham-se à supremacia de Roma e o cisma do Oriente consumando-se no séc.: XI (1054) e a Igreja Ortodoxa grega separa-se de Roma.

O crescimento populacional do séc.: X ao XIII vai abalar o carácter unitário da Europa, fazendo ressurgir o particularismo nos domínios económicos, político, social, religioso, intelectual perante a fraqueza do poder central. Neste ambiente instala-se o Feudalismo.

A tendência à diversidade, da unidade à pluralidade deve-se aos Bárbaros. Terminada a Guerra dos Cem Anos nos finais do séc.: XV instala-se na Europa a tendência centralizadora, não unitária, um conjunto de estados já existentes e com fronteiras instáveis.

Ao catolicismo e cristianismo ortodoxo vem juntar o protestantismo com Lutero e Calvino no séc.: XVI. A unificação política que se está a construir na Europa não tem sentido mítico, mas difícil pela desigualdade dos países membros.

Para ultrapassar estas desigualdades tenta-se uma coexistência entre unidade política e diversidade cultural. Trata-se duma aproximação da Comunidade Europeia ao problema de unificação política: tendência à constituição do Estado-Nação Europa, à semelhança dos estados-nações onde se reúnem a identidade política e cultural. Apesar da diversidade cultural europeia, a construção da Europa tem a diversidade cultural das nações. O filósofo Habermas concebe esta construção como um património constitucional que consentiria a diversidade cultural na unidade política e que seria definida pela adesão a princípios de um estado de direito, preservando-se a nação de pátria e a sua capacidade mobilizadora⁴⁰⁷.

Nesta época em que frequentemente se confunde individualismo com egoísmo, mais do que o retorno ao nacionalismo exacerbado com perseguições e xenofobia interessará regressar a um humanismo novo, humanismo da responsabilidade em busca de soluções que privilegiem o ser humano em geral e não apenas alguns.

O individualismo que hoje se vive não pode exhibir-se em regulador da vida social, pois não é possível construir-se a felicidade duns à custa da infelicidade de outros, uma vez que a verdadeira dimensão humana só se atinge quando o homem se revê nos outros homens.

⁴⁰⁷ A Europa já não é o centro do mundo quer territorial quer culturalmente. Em 1939 controlava 55 milhões de Km² ou 40% das terras emersas. Hoje apenas 10 milhões correspondendo a 7,5%.

No séc.: XIX tinha um quarto da população mundial em 1975 tinha 10% e daqui a 50 anos, talvez 5%. Nas incertezas que se vivem a Europa terá de repensar o conceito de nação, com o endurecimento da guerra económica o desaparecimento do equilíbrio do terror e a queda da questão social tudo isto reforça o nacionalismo.

Neste meio século que nos separa da II Guerra Mundial, a Europa foi palco das superpotências que entre ajuda e medo nos foram controlando⁴⁰⁸.

A Europa comunitária sem conflitos nem preocupações quer de segurança quer de defesa tem vivido a dois ritmos sucessivos.

Consolidada a adesão ao projecto entre 1980/1985 não se preocupou com mudança de velocidade, enfrentou exigências de montantes compensatórios para a agricultura e enfatizou o passaporte europeu.

Em 1985 Delors assume a presidência da Comissão Europeia define quatro objectivos: a defesa comum, o défice democrático das instituições europeias, a moeda comum, desenvolver a cooperação económica e também política da Europa.

Esta gestão sobressaiu pelo Acto Único assinado no Luxemburgo e que reformou o Tratado de Roma de 1957.

A maioria das decisões dependia duma maioria qualificada e não da unanimidade⁴⁰⁹.

Em 1985 não se considerou viável o projecto de defesa comum. O ambiente que se tem vivido na Europa favoreceu a paz, desenvolveu um mercado sem fronteiras a União Económica e Monetária, coordenação da política externa, unidade política.

Este ponto que se atingiu é superador das velhas insuficiências do estado soberano e entramos num governo de globalidade ou um governo mundial⁴¹⁰.

Este inesperado processo transformou bibliotecas em papel inútil e procurou-se prospectivar consequências do fim da guerra fria.

Com esta mutação as superpotências pareciam decididas e corresponsabilizar-se para enfrentar juntas as tensões internacionais.

Depois destes fenómenos convergiram esforços para tentar definir uma utopia para o séc.: XXI: substituir as armas da guerra pelas da paz, democratizar todos os regimes políticos, convergir no mesmo fim os humanismos religiosos e laicos na sustentação de

⁴⁰⁸ Esta guerra fria traduzia-se numa interdependência na longa teoria dos problemas cruciais em sectores de segurança, economia, tecnologia, ambiente aos quais o modelo de estado soberano não dá resposta e o reconhecimento dos países da Europa de se agruparam em busca duma nova força comum - a União Europeia.

⁴⁰⁹ A unidade política, um modelo nominal preconizado tornou-se um objecto estratégico para os países membros que através do Parlamento Europeu assumiu e elegeram o ano de 1993 para entrar em vigor o Tratado da União Económica e Monetária e concretizaria o grande mercado.

⁴¹⁰ Cada vez mais se concretiza a ideia dum governo global para gerir quer os recursos quer a complexidade no universo: os câmbios, os fluxos monetários e transacções a dinamização de armamentos atómicos, químicos, biológicos, a exploração dos mares, a paz e a segurança internacionais, o avanço desmandado da fome, etc. Devido ao derrube do muro de Berlim, à política gerada pela perestroika, subitamente as guerras eclodiram na Sérvia, na Sibéria, no Iraque, em Angola, Moçambique, na Etiópia, etc.

Uma preocupação fundada foi a de que o processo reformista soviético chegasse ao fim antes de uma catástrofe do Estado.

direitos humanos abundância de justiça social e intervenção global a partir duma nova Europa.

6. REFLEXÃO SOBRE O ENSINO SUPERIOR E UNIVERSITÁRIO NA REGIÃO AUTÓNOMA

Pela Resolução n.º 2/85/M a integração da Região Autónoma da Madeira na adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia – CEE. A integração efectivou-se em 1/1/86 e tem procurado defender as suas especificidade através da coesão económica e social necessária ao seu desenvolvimento.

O apoio à educação concretizou-se nos programas Língua, Erasmus, Tempus, Ciência, Stride, e a formação profissional também recebeu apoios que pagaram cursos e criaram-se centros profissionais.

A situação ultraperiférica valeu-lhe apoios financeiros para colmatar a disparidade em relação centros desenvolvidos de Europa.

Apesar de todo o trabalho feito a nível de estruturas de comunicação e investimento na educação e formação de qualquer forma a Região enferma nesta matéria dos problemas nacionais, fizeram-se experiências a nível do ensino superior passando pelas extensões universitárias até a Extensão Universitária estudada a implantação universitária foi programada a sua actividade permanecendo largos anos sob a orientação duma Comissão Instaladora até à normalidade de Instituições Universitárias que hoje é.

Como as demais universidades goza das autonomias financeira e pedagógicas tendo como órgãos de gestão Reitor, Directores de Departamento e Senado. (órgão consultivo).

Este estabelecimento enferma dos problemas das universidades nacionais, isto é, a massificação se bem que em grau menor.

Tem colmatado o problema de mão-de-obra superior sobretudo no ensino da Região e empresas.

A investigação situa-se a um nível modesto dadas as suas dimensões. Apesar de ser uma instituição pouco dimensionada o seu ensino é de qualidade.

Para ganhar dimensão sugeriria, como solução que a Universidade deveria celebrar protocolos com os países de expressão portuguesa, estabelecendo intercâmbios culturais a nível da solidariedade e subsidiaridade para manter tão dispendioso empreendimento e sua consistência.

Afora esta solução a universidade remete-se a uma escola fornecedora de mão-de-obra superior e não um centro de investigação e ensino como sua missão.

Neste contexto seria conveniente criarem-se estruturas mais ligeiras-colégios destinados a ministrar cursos superiores como nos países mais avançados na matéria e que já no passado existiu: Escola médica.

A Região já dispõe de escolas de enfermagem a ministrar cursos de índole superior, menos dispendiosos, mais integrados no meio e muito úteis no desenvolvimento da Região.

Além disso, torna-se difícil recrutar professores universitários que aceitem a limitação do meio e queiram contribuir neste processo.

Sendo uma zona ultraperiférica, actualmente mais próxima da Europa mas com limitações a nível dos grandes fóruns do saber envolvidos em grandes projectos investigativos que implicam meios próprios.

Decorrente da investigação feita, detectados os problemas que afectam as instituições universitárias europeias será possível manter uma universidade com um ensino de excelência e qualidade na investigação quando as exigências são cada vez mais exigentes e pertinentes.

Não se pode fingir que se sabe, nem que se aprende. Sem uma forte componente investigativa o ensino entra em rotina e desinteresse.

Capítulo 3 – O CONTRIBUTO DA UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNIÃO EUROPEIA

1. A IDEIA DE EUROPA

Onde um grande pensamento for concebido, aí é a Europa. Se for concebido na esfera nacional, ele só quer expandir-se no universal. (...) Toda a grande ideia política actuante é europeia. (E de que teríamos mais necessidade do que de uma visão profunda, totalmente renovada e purificada, da não-Europa?) .

Hugo Von Holmannstahil, 1925

Tornar-se-á a Europa o que ela é na realidade ou seja: um pequeno cabo do continente asiático? Ou então ficará a Europa o que ele favorece, ou seja, a parte preciosa do universo terrestre, a pérola da esfera, o cérebro de um vasto corpo? .

Paul Valéry, Variété - I, 1924

A unidade da Europa não é uma fantasia, mas sim a realidade mesma, e a fantasia é precisamente o contrário, a crença de que a França, a Alemanha ou a Espanha são realidades substantivas e independentes .

*Ortega e Gasset, prefácio, 1937,
de A Rebelião das Massas, 1930*

No séc. VIII a.c., Hesíodo conta a lenda do rapto da branca princesa fenícia por Zeus em forma de touro branco. No decorrer do tempo pensadores europeus debruçaram-se sobre a ideia de Europa.

Um espaço ambicionado, hegemonizado por Reis tiranos e políticos ambiciosos.

Assume um espaço comunitário com o final da guerra ao criar-se e implementar-se a criação do Mercado Comum Europeu na tentativa de partilha de bens necessários (ferro e carvão para produzir o aço e a tentativa pós moderna para que os homens europeus abandonem a multiplicação das guerras e base numa paz perpetua em que acreditaram Rousseau e Kant entre outros criando-se uma unidade política efectiva entre as parcelas desse mosaico continental de regiões, nações, etnias e culturas, unidas numa forma dinâmica e prática numa convivência estável e vantajosa para as partes⁴¹¹.

A união evoluiu para a instauração numa política industrial comum portadora numa necessidade de instituir de algum modo uma entidade supranacional vocacionada para agir em todos os domínios: económico, financeiro, político e social como os direitos humanos.

Pouco a pouco os velhos antagonismos europeus decaíram, superaram-se os tratados anteriores e dos anos que se lhe seguiram foi possível ver flutuar a bandeira azul com doze estrelas.

Na organização de 1951 alargava as suas fronteiras, abrindo-se as nações do continente europeu avançando progressivamente na integração política, económica e financeira com a defesa dos seus membros a começar pela moeda.

Esta Europa liberta de contenciosos nacionais nasce da CECA breve tem seis membros e o processo já conta com 15 membros de pleno direito da União Europeia. A concretização desta ideia numa Europa em acção, globalizante e prática, dura já há 50 anos e nesta união se movem as nossas existências singulares a pulsar em uníssono lembrados das divisões e lutas que assolaram a terra europeia. Os povos europeus viram cair o muro de Berlim, assistiram à queda do bloco soviético, situações consideradas há pouco intransponíveis bem como as realidades dos estados-nações⁴¹².

O tratado que instituiu a CECA em 18 de Abril de 1951 baseado no projecto de Robert Schuman com o apoio alemão acabou com as tais *bagatelas* de que falava o rei da Prússia e que nunca tinham deixado vir ao de cima este ideal da paz ou numa vida real, harmoniosa efectiva entre os povos da Europa.

⁴¹¹ Tanto em 1918 como em 1945 a paz poderia ter-se orientado para a concretização desta utopia que se tornava urgente necessária e viável, mas só o foi depois de 1945.

Pela liquidação dos nacionalismos totalitários que precipitavam a Europa neste cataclismo a Europa procurava um ponto para que a alavanca da Arquimedes para a soerguer e empurrá-la pelo caminho exequível e prático.

Do entendimento franco germânico, reconciliação decisiva entre povos tradicionalmente desavindos, bem no centro da Europa, enterrou-se o machado de guerra e uniram-se numa associação do carvão e do aço, matérias primas de primeira necessidade na época.

⁴¹² Este perverso que caiu sobre a Europa está presente na reflexão de Frederico II da Prússia a Voltaire sobre o livro do Abade de Saint-Pierre - *Projecto da Paz Perpétua* (1712) - “A coisa é muito praticável: basta apenas, para a conseguir, o consentimento da Europa e outras bagatelas semelhantes.”.

Durante meio século esta comunidade viveu sem guerras internas e conheceu o crescimento e a prosperidade em democracia⁴¹³.

Com esse longínquo tratado (1951) a Europa erguia-se desde o século XVI por tantos espíritos superiores, generosos e lúcidos.

Partindo duma situação concreta e real como os recursos energético-industriais básicos tornou-se como era intenção de Schuman e Jean Monnet a pedra angular do edifício europeu que se projectava erguer como ideia, entrando pelas portas do fundo.

Em 1954 os acordos de Paris estabeleciam as modalidades de alargamento do pacto de Bruxelas que vai dar origem à União da Europa Ocidental e em 1955 em Messina avançava-se para o alargamento da Europa no campo económico e em 25 de Março de 1957, assinaram-se em Roma os acordos que instituíram o Mercado Comum e a Eurotom. A lentidão entrou no processo daí em diante.

O ponto decisivo foi o tratado de 1951 que dava carácter prático à ideia de Europa. A CECA era a concretização de sonhos de pelo menos quatro séculos anteriores, a criação duma instância supranacional que interviesse quando necessário no espaço acanhado dos estados que sempre vêm o seu com mais direitos que o alheio.

Criou-se finalmente essa alta instância com o tratado de 1951, que se alterava para melhor em Roma, a CECA em 1967 seria absorvida com novo impulso em 1992 no Tratado de Maastrich.

Rousseau instituiu a ideia, Saint-Simon pô-la em livro, e Proudhon viu-a com uma evidência incontornável: a Europa só o seria ultrapassando o modelo Estado-Nação, ultrapassando a soberania particular a realidade absoluta dum estado soberano, autónomo, egoísta e até beligerante, para instituir uma realidade supranacional à custa de cedências dos poderes do foro exclusivo da realidade estatal-nacional.

Os pais desta ideia eram defensores da democracia cristã e do europeísmo actual, entre eles, Adenauer, De Gaspari, Schuman ressuscitaram um velho princípio cristão de um poderio transcendente ao mero Estado Nacional, nascido já depois da ideia cristã unificadora e universalista.

⁴¹³ Esta Torre de Babel despojada de desígnios insolentes plurilingue cresce para os céus da prosperidade com um propósito fraternal, cujo hino é a Ode à alegria de Schiller abrilhantada pela fremente e majestosa música de Bethoven. *Sejam abraçados, ó milhões por este beijo do mundo inteiro*.

Do sucesso da CECA em 1952, lançava-se a ideia da Comunidade Europeia de Defesa que na ocasião se mostrou inviável e que era mais fácil associar-se economicamente, apesar de tudo, em 1957 o Tratado de Roma instituiu o Mercado Comum, a Europa dos Seis, numa verdadeira união económica baseada na livre circulação dos trabalhadores, bens, serviços e capitais, pela diluição de fronteiras materiais e jurídicas, administrativas e fiscais o que foi só conseguido em 1968. Nesta implementação da ideia prática de Europa, surge a figura de Paul Henri Spaak veio demonstrar que a ideia inicial democrata-cristã se complementava agora com o correctivo de socialismo democrático mais ligado à ideia de tributação, de inspiração socialista.

Contudo o Mercado Comum não dispunha duma Alta Autoridade supranacional, mas era dotada dum Conselho de Ministros que representavam os Estados membros, eram detentores apenas de poderes legislativos e executivos. Esta Comissão era responsável perante a Assembleia Parlamentar Europeia - Parlamento Europeu - composta de eleitos escolhidos no seio dos parlamentos nacionais, e só mais tarde vem a ser eleita directamente pelos cidadãos europeus. O Mercado Comum completava-se institucionalmente com um Tribunal de Justiça que vigiava a execução dos tratados e com um Comité Económico e Social, órgão consultivo composto por representantes dos sindicatos dos operários e dos patrões. Em 1992 juntam-se a estas instituições o Comité das Regiões onde estão representadas as Regiões Europeias.⁴¹⁴

A união aduaneira, prevista no tratado de 1957 foi mais rápida do que inicialmente prevista, pois em 1961 baixaram em 60% e em 1968 foram suprimidas.

O que é notório e importante é que esta caminhada, iniciada em 1951, radicava na escolha do modelo europeu pretendido: ou uma Europa das nações sem transferências de soberania para autoridade supranacional ou uma Europa federal muito para além da mera reunião de Estado, actualmente segue-se a segunda alternativa.

Patriotismo nacional ou comunitário europeu? já no plano Saint Simon (1915), na sua criação dos Estados Unidos da Europa, opunha-se o *património europeu* ao *património nacional*, quando Napoleão regressava de Elba.

De 1950 até Maastrich, cominou-se de modo consciente e irreversível, numa gradual transferência efectiva de parcelas de soberania de cada país membro, criando-se como elo de ligação um sistema Monetário Europeu 1979 a nível conceptual - ECU (1976).

⁴¹⁴ V. Gronx, Y. Manin, Ph, *Les Communautés européennes dans l'ordre international*, perspectivas Europeias, nota 1, p. 9.

Os poderes da Comissão Europeia apontam para uma entidade supranacional como sonhavam os espíritos europeístas até os que formam hoje os quinze membros da actual União Europeia, evoluem sem sentido.

A mudança de Mercado Comum para União Europeia vem a designar o crescente movimento de união em marcha. O carácter federativo é subjacente na declaração do Ministro Francês dos Negócios Estrangeiros Robert Schuman em 1950, fazendo notar que *a Europa não se fará de uma vez, nem surgirá duma construção de conjunto, mas sim através de realizações concretas, criando em primeiro lugar uma solidariedade de facto*, a declaração de Schuman definia uma estratégia funcionalista a qual tomara a dianteira sobre a concepção dita constitucionalista que desejava ver instituída uma organização política da Europa de tipo federal.⁴¹⁵

Este federalismo não é cópia dos USA ou da Confederação Helvética, mas concretize-se ou não os propósitos de Maastrich, a Europa realizará esse federalismo duma forma *sui generis*, atendendo à tendência geral do tribalismo nacionalista com a queda do bloco de Leste, é o ressurgir dum passado continental, tão rico de quezílias regionais e tribais, microcósmicas guerras, entre regiões contíguas, como na Jugoslávia. E a Europa, também, terá em conta o seu velho inimigo, o Islão, no seu radicalismo fundamentalista, sonhando mais além de Poitiers onde foi decidido no séc.: VIII d.C. o desmembramento da Europa Oriental ex-comunista, contrastando com a marcha unitária ocidental.

Será possível dotar-se a Europa duma moeda única, duma política militar de defesa comuns, sem se aumentar os poderes do Conselho Europeu?

Monnet e Schuman não sonharam com uma mera Europa das pátrias, simples aliança de vizinhos com um passado comum de guerras, eternas querelas, rancores de parentes, prefeririam ver a União Europeia despenhar-se do seu muro de *utopia*, do que assistir a uma lenta, mas segura caminhada cheia de grandiosos planos de Maastrich. Nietzsche adverte que a política de *entreacto* devia findar para dar lugar à União Europeia: *Graças ao alienamento doentio que a loucura do nacionalismo provocou, e ainda provoca, entre os povos da Europa, graças igualmente aos políticos que hoje estão por cima devido ao seu auxílio (...), graças a tudo isso e a muitas coisas que ainda não se podem dizer, não se vêem ou se interpretam arbitraria e mentirosamente, os sintomas mais inequívocos nos indicam que a Europa se quer unir*⁴¹⁶.

⁴¹⁵ Jacqué, J – P, *Cours Florence*, pp. 250-251.

⁴¹⁶ *Para Além do Bem e do Mal*, pp. 185/186.

O filósofo considera que o nacionalismo é impedimento à unidade europeia. Os totalitarismos que o filósofo não conheceu, que se vêm afirmando desde os anos 20, deitaram por terra as esperanças internacionais de paz, expressas nas formas simétricas de Fascismo e Comunismo soviético. Apesar de se ter fundado a internacional socialista, o comunismo veio intensificar as paixões tribalistas nacionalistas, ao produzir culturas nacionalistas inibidas de intolerância e autoglorificação dos Estados Nacionais com o mito do Proletariado supostamente no poder. O comunismo dogmático veio reforçar a derrapagem do nacionalismo no nosso século, dando-lhe um carácter intolerante, criando um chauvinismo marxista. Deste modo o estalinismo foi a forma acabada e última do nacionalismo russo, imitado pelos seus satélites.

Ao rebentar a guerra entre a Prússia e a França de Napoleão III, escrevia Vitor Hugo no seu diário: *Há três dias, a 14 de Julho, enquanto se plantava no meu Jardim de Hanteville-House o carvalho dos Estados Unidos da Europa, no mesmo momento a guerra estalava na Europa e a infalibilidade do Papa era proclamada em Roma.*

*Daqui a cem anos já não haverá guerra, não haverá Papa e o carvalho será grande*⁴¹⁷.

Cento e vinte e cinco depois desta profecia, talvez o carvalho se tenha tornado árvore frondosa, mas o resto não aconteceu e hoje temos de pé a ideia federal europeia que a árvore do poeta quis significar.

1.1. A Europa Destruída

A Europa hoje é portadora de múltiplas realidades e projectos pró ou contra a sua imagem e evolução o que nos sugere uma *Europa dentro da Europa*.

O pós-guerra trouxe a ideia de defesa para justificar a sua união política, um sonho ou desejo que actualmente é uma realidade.

A 2ª guerra mundial acabou com as deliberações do Congresso de Viena (1815) e acabou com a realidade multipolar formada no final do séc.: XIX. A sua causa reside no avanço da tecnologia em múltiplos campos no decurso do tempo. Na vanguarda destes avanços estava a América com o monopólio das técnicas de ponta com o domínio do átomo dos computadores e radares, sem esquecer o campo químico e os novos tipos de população.

⁴¹⁷ *Choses Vues*, p. 68

A Inglaterra e a Rússia ficaram aquém destes avanços de modernidade científica e técnica e a mesma Inglaterra dominadora dos mares (séc.: XVII) atem-se a um poder relativo neste domínio, devido a um endividamento (2 biliões de libras, 1945). Os privilégios imperiais desmoronavam-se e mantinha-se a custo do apoio americano em todos os níveis.

A situação era de tal ordem que Portugal, em 1918, devia à Inglaterra mais de 20 milhões de libras devido à guerra. Ao terminar a 2ª guerra mundial a situação inverte-se, e a Inglaterra devia a Portugal 80 milhões de libras e a Inglaterra faz saber a Lisboa que não tem capacidade de fornecer com rapidez o material para os caminhos de ferro, para a reconstrução mercante, para os projectos hidroeléctricos, para renovação do armamento nacional e recomendou que se pedisse ajuda à América ou esperasse.

A Inglaterra era reflexo da destruição e desmoralização da Europa que deixava de ser o centro do mundo e os seus grandes poderes tinham-se esborado. Na Europa os governos eram de coligação (Inglaterra, França, Benelux, Itália) com participação comunista e tornava-se difícil abastecer as populações.

A Alemanha estava dividida em zonas de ocupação e o seu destino era incerto. O exército vermelho invadia todo o oriente europeu. A Espanha não se estabilizara da guerra civil e mantinha com Portugal, Suécia, Turquia.

De Norte a Sul, a imagem duma Europa destruída, entalado entre dois poderes diferentes, o da Rússia e o da América, esta última, detentora dos mares e na vanguarda da inovação tecnológica.

A URSS com o maior exército do mundo, dominadora de meio continente, orientada para a expansão, e parecia com força para acabar com o capitalismo. A guerra acabara com a Europa Central, a Oriental era russa e a Europa Ocidental estava dividida e indecisa. A procura duma nova realidade geopolítica, passando primeiramente pela defesa, tradutora de insegurança era a imagem, do que tinha sido o centro do mundo, que se assim via reduzido a uma insignificância de poder relativo, sem capacidade de defesa, perante o poderio quer russo, quer americano. A Rússia, ao tempo, dispunha no centro da Europa (Praga, Berlim) de cem divisões, contra 12 dos USA e da Europa Ocidental. A guerra fria, causada pelo medo e insegurança vivia de intenções e receios, avanço de armamento, domínio do espaço com ogivas nucleares, provocando reacções negativas da parte contrária.

Tentava-se, teoricamente, manter o equilíbrio, apesar das diferenças qualitativas evidentes, e dum e doutro lado, eram irmãos na paranóia .

1.2. A Reconstrução Europeia

No acordo Inglaterra-França, o Tratado de Dunquerque em 1947, aliança de defesa contra a poderosa Alemanha, todos os países que influenciaram este acordo visaram este objectivo e a fraqueza atraiu forças por todo o continente, apesar de não se conhecer bem o dissuasor, suficiente e o caminho foi feito um pouco às cegas em experiências sucessivas.

A Inglaterra tinha uma ideia clara sobre o assunto: ter a Europa Ocidental de criar um dissuasor credível contra a ameaça soviética, ajudada pelos americanos. Faz diligências junto das potências ocidentais que respondem cautelosamente, sem compromisso.

A decisão de alargar o âmbito de defesa leva à aliança de 1948, no Tratado de Bruxelas, com o Benelux, sem explicitar o inimigo.

As diligências continuam com os olhos postos na América, parceiro credível e poderoso. Neste contexto, o Pacto Ibérico propõe-se combater o invasor que venha dos Pirinéus. A Noruega realiza diligências, para enfrentar as pressões soviéticas. A Áustria e a Checoslováquia mantêm-se neutros. No mediterrâneo, a Itália tem uma querela com a Jugoslávia por fronteiras, a guerra civil alastra na Grécia e a Turquia é pressionada.

Apesar de uniões, apoios regionais, acordos, os olhos da Europa, desejosa de defesa, dirigiam-se empenhadamente para a América.

O Pacto de Bruxelas é acompanhado, de perto, pelos americanos como observadores e chegou-se à conclusão da Europa ser incapaz de se defender a si própria.

Entretanto, os EUA decidem enfrentar a URSS numa rivalidade permanente que foi o âmago da guerra fria. Nos acordos celebrados para criar dissuasão em zonas cruciais a começar pela Europa Ocidental prioridade número um, com o Japão e as Ilhas do Pacífico Oeste.

Em 1948 havia quatro zonas industriais tecnologicamente avançadas (a Europa, os EUA, Japão e Rússia) se o sistema ocidental mantiver três delas a sua superioridade é evidente e a Rússia mais cedo ou mais tarde não suporta a prisão. Trata-se de dar prioridade à Europa Ocidental, dar-lhe estabilidade política e criar aí um dissuasor crível. Assim a Europa surge como centro da disputa fundamental no sistema bipolar da guerra fria.

Cria na Europa Ocidental (1948-1949) um sistema ocidental responsável pelos futuros passos da União Europeia. O plano Marshall vem ajudar a reconstruir a Europa e dar-lhe estabilidade política onde a influência comunista é mais forte. O organismo de criação económica OEEC de 1948 coordenação a reconstrução europeia.

A influência comunista é afastada das coligações e crescem os partidos do Centro e chama-se a este desenvolvimento sustentado - *milagre económico europeu* .

A Alemanha surge da terra queimada, chega-se à idade do ouro, situação nunca vivida depois dos Descobrimentos, foi o elan da comunidade europeia. A América não só se envolveu na reconstrução como na defesa. Acabam as pequenas alianças e criam um instrumento de defesa bipolar na Europa. A NATO nasce em 1949. Os países interessam-se que os EUA sejam a guarda avançada da Europa na linha do Reno e querem o reforço das suas tropas, não querendo alargar este pacto à Europa meridional e a França não aceitava o rearmamento alemão.

Foram feitos convites a 12 países para formar a NATO e os EUA conseguem alargar à Noruega, Islândia e Portugal alegando que eram zonas estratégicas de ligação de dois continentes. Ficaram de fora Espanha, Grécia, Turquia e Alemanha Ocidental. Este tratado queria transmitir à Europa a ideia de segurança, estabilidade e retoma económica necessária.

A NATO fortaleceu o poder europeu e é uma peça para um sistema de segurança mundial. Foi possível neste contexto o Conselho da Europa criar a Comunidade do Carvão e do Aço em 1951. A NATO inicial era um contrato de cavalheiros, era intencional não aprofundar pontos divergentes como Portugal discordava da não inclusão da Espanha e da definição da área de intervenção da aliança se redimir à Europa, Atlântico Norte, parte da Argélia com exclusão dos impérios europeus, ponto sensível até à independência destes. O debate da aliança Atlântico foi a França querer o estatuto de grande potência.

O projecto Pleven (1950) para a criação dum exército europeu comandado por um Ministro da Defesa comum, em 1952 assinaram o tratado a França, Alemanha, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Itália e ficavam de fora as zonas periféricas e atlânticas como Escandinávia, Inglaterra, a Península e os Balcãs - Turquia.

Os mesmos seis países da Benelux assumiam o tratado que cria a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, antepassado do Tratado de Roma. Este tratado era um aliciamento da Alemanha à França para se rearmar e autonomia política do país mais avançado da Europa onde se tinha dado *o milagre económico europeu* . A Comunidade europeia de defesa não se concretizou e a Inglaterra e EUA convenceram Paris a que a Alemanha se rearmasse.

1.3. Momentos Difíceis

As fases da guerra fria:

Desde 1945-1949, *período de experiências*, a Europa divide-se em dois espaços geopolíticos: (a Europa Ocidental e a Oriental), eliminada a central que outrora fora próspera.

Surgem os problemas de fronteiras e organização da sua defesa. Este esforço para agrupar uma defesa credível a iniciar com a França e Inglaterra (1947) enquanto paralelamente se criam *núcleos periféricos* sem capacidade de crescer ou criar políticas críveis à dimensão do novo tempo como o Pacto Ibérico de entendimento entre os países escandinavos, das conversações da Benelux.

O núcleo duro alarga-se e a cada passo surgem novas funções e capacidades. Em 1948 o Tratado de Bruxelas era assinado por 5 países, um ano depois são doze membros da NATO. O seu poder altera-se com a entrada dos EUA e o seu centro de decisão é na América.

Há uma flexibilidade inteligente da parte dos EUA que paga o rearmamento e a reconstrução europeia como passo para a aceitação da sua estratégia, evitando os conflitos entre os parceiros e a necessidade de criar unidade. Apesar do caro da organização, valia a pena.

A NATO inicial representa a estratégia necessária ao problema europeu de defesa, mas ao mesmo tempo permite uma autonomia relativa das estratégias, dos poderes europeus: flexibilidade e capacidade da adaptação são as forças que fazem a aliança resistir às crises.

Na 2ª fase de resistência, a França alia-se à Inglaterra como com a Itália ou a Alemanha. É a fase do ajustamento na Europa que sucede à fase de formação e abrange os anos (1949/1962). Formação e ajustamento são dois ritmos de definição europeia possíveis dentro do novo sistema internacional.

Na formação, a defesa era grande incentivo à cooperação e crescente união dos estados, mas que se materializa no alargamento do núcleo central (França-Inglaterra). No ajustamento a vertente é económica, condição de estabilidade necessária.

Este complexo processo teve fases distintas com centros e níveis predominantes. Apesar de tudo, conseguem-se, de 1945/1949 a transição entre 2 sistemas internacionais. No séc.: XIX, a transição para o sistema que sai do congresso de Viena demora 20 anos que correspondem ao período das chamadas guerras de revolução e do império. A transição para *centros múltiplos* em finais do séc.: XIX demorará cerca de 20 anos.

1.4. O Sistema Actual

A rivalidade bipolar conhece a crise em meados de 80 com a *perestroika*, cai o muro de Berlim e desfaz-se a URSS. O período que se segue é de alívio e perturbação caminha-se para a reformulação de espaços geopolíticos e alteração das regras de jogo no relacionamento das nações e damos conta de uma *Europa dentro da Europa*. As instituições de defesa procuram ajustar-se à nova realidade e a mais significativa entre elas é a UEO (União Europeia Ocidental) que liberou com a formação da NATO (1949). Renasce em 1984 e em 1987 com a chamada *plataforma de Haia* quando a NATO parece entrar no fim. Esta tinha a vantagem de ser exclusivamente europeia, surge com a queda do muro de Berlim e é a força adequada para coordenar as acções e projectos europeus.

Mas como não possuímos meios para grandes acções, desenvolve-se em relação à NATO e então assiste-se a acções de carácter internacional com a UEO, outras com a NATO ou ONU, embora com os mesmo responsáveis.

Os 10 países de UEO mais 6 constituem a NATO, organismo em renovação, em 1990, em Londres, sofre um impulso e ainda mais em 1991 (Roma) aliança era defensora da Europa face ao destruído Pacto de Varsóvia e hoje tem outros objectivos menos definidos. No entanto, a sua actividade está mais ligada à Europa - América do Norte e ao mesmo facilita a integração no sistema ocidental.

A necessidade de dar resposta rápida a ameaças, à estabilidade formou *Força de Reacção Rápida*.

A diversidade de estratégias adoptadas e a sua mobilidade fazem da maior força interventora do Atlântico e viverá continuar com capacidade de renovar e adaptar.

A NATO com outros 20 países formam a CCAN (Conselho de Cooperação do Atlântico Norte) com o fito de aprofundar relações com antigo Pacto de Varsóvia e da ex. URSS talvez sem futuro.

A CCAN com os seus 36 países e com mais 15 formam a CSCE (Conferência sobre a Segurança e Cooperação na Europa) fundada em 1975 e renovada em 1990, era uma plataforma de colaboração este-oeste e precursora do anterior sistema. Tornou-se organização defensora dos direitos do indivíduo e das minorias e a sua acção interventora para a paz com acordos internacionais na *grande Europa*.

A Europa como se vê era definida por estes círculos concêntricos de poder. E cada um destes círculos corresponde um conceito de Europa futura, todos têm seus defensores desde o Ocidente, ao Atlântico Norte, ou a do Atlântico aos Urais.

1.5. A Europa dentro da Europa

Estes centros concêntricos não correspondem à realidade por não se saber onde está o centro por não se saberem nem objectivos, nem âmbito de defesa europeia.

A queda do anterior sistema internacional fez com que a Europa tentasse formar centros de defesa, donde o renascer da UEO alargado a dez países com poderes reduzidos.

Dentro da Europa alguns países experimentaram criar instituições independentes, Inglaterra e Itália (1991) propõem uma organização europeia de defesa por falta duma política comum nessa matéria.

A França e Alemanha (1992) aprovam a formação duma brigada conjunta, núcleo dum futuro exército europeu, ao contrário da ideia de Pleven, a formação deste núcleo antecede a de um Ministro da defesa Comum.

Este eurocorpo é ligado aos países que defendem a ideia de duas velocidades para a Europa e eles seriam o seu *núcleo duro* que avança.

A NATO em 1992 reconhece à Europa o direito de decidir sobre a sua política de defesa comum e Maastrich consagra este princípio com o desejo de desenvolver o PESC (Política Externa de Segurança Comum).

O Eurocorpo existe paralelamente à *Força de Reacção Rápida* e interessa à Inglaterra e aos países da borda do Atlântico. A PESC, como foi aprovada, prevê em caso de união que a França e Inglaterra, forças nucleares, teriam uma coordenação comum sob uma autoridade política europeia.

Têm-se reduzido os efectivos dos países europeus, mas procede-se à sua reorganização e modernização que implica uma força profissional de elite com capacidade de rápida intervenção na zona Sul.

Neste *arco de instabilidade*, participam a França, Itália e Espanha. Outra ligação de defesa é a da Alemanha reunificada e os países Bálticos, alguns do Pacto de Varsóvia porque a Alemanha tem arsenal russo a baixo preço. Pelo que se vê, a Europa está cheia de organizações com diferentes centros de defesa. Há centros múltiplos com funções e graus de desenvolvimento diferenciados.

Um centro é o *eixo - Paris - Bonna* chamado *núcleo duro* acção pioneira de defesa e forças multinacionais. Outra, a Europa do Atlântico NATA, a da Europa do Sul, a da Europa Central, esta reformulação e modernização. Acima destas estruturas, há outras de defesa, contra ataques de mísseis balísticos com a colaboração da América do Norte.

Estes programas de armamento sofisticado tem como parceiro os EUA, motivados por possíveis ameaças, como o *arco de instabilidade* motivado por armamento em países circundantes de Europa, com mísseis de médio alcance.

Tudo isto tira a lógica dos círculos concêntricos, há múltiplos centros que ambicionam ser o *núcleo duro* de uma Europa a duas velocidades, ou armam-se de tecnologias de desenvolvimento passa-se duma homogeneidade a uma heterogeneidade de pessoas a agir não só em matéria de defesa. No entanto a transição actual é diferente da que marcou o sistema internacional anterior. A de 1945/1949, foi curta, esta já tem quatro anos e está a começar.

A de 1945, pretendia criar uma força dissuasória, crível, contra uma ameaça concreta, a actual é contra ameaças múltiplas não claras e definidas e que actuam a níveis diferenciados.

Também a de 1945, partiu de vários centros europeus mas logo foi superada pelo pacto de Bruxelas e criou um dissuasor crível e um inimigo definido. A transição actual faz-se a partir de vários centros mas interligados entre si sem se saber qual deles irá triunfar e os que serão esquecidos. De qualquer forma vive-se numa transição semelhante à Segunda Guerra Mundial, mas também diferente e o que se sabe é que será mais longa e complexa que a anterior. Esta multidão de organizações sobrepostas por funções que parecem ser as mesmas, com participações cruzadas e independentes, são imagens duma transição fluida permeada de incerteza, onde ninguém está preparado para uma única solução. É um período experimental de crise, de alteração de valores, da queda dos mitos em busca de novas realidades que condigam mais com a instabilidade e fluir contínuo dum ser em devir.

É necessária esta multiplicidade de projectos, onde se cruzam projectos onde o efémero é ponto de partida e não de chegada. A flexibilidade e a adaptabilidade necessárias à convivência ditarão o rumo certo.

1.6. Da Homogeneidade à Heterogeneidade dos Sistemas

Do mundo antigo, rígido nas leis, dominava os saberes, controlava os conhecimentos era circunscrito ao espaço e tempo, onde os amigos se conheciam e os inimigos se distinguiam.

A humanidade alimentava-se de certezas e os valores morais levavam à morte os homens íntegros defensores de ideias.

Vivia-se com um sistema homogéneo comum a todos os povos, um mesmo sistema político, económico, social. Ideias e divergências não atingiam o cerne das instituições, não maculavam nem perturbavam as consciências se bem que atingissem os valores materiais. A luta trava-se entre ambições materiais ou políticas, e no sentimento de medo radicavam-se os conflitos. Salvaguardava toda esta situação a matriz ocidental, como suporte duma vida colectiva e que inspirava a fortaleza das nações.

A par desta organização equilibrada, distante e émulo desta aparência erguia-se o mundo eslavo, hermético e remoto dominado pela ideologia comunista desde o princípio do século. Nas terras por desbravar, terras a explorar, os chamados povos subdesenvolvidos, vivendo à margem dos dominadores da ciência, da indústria, do comércio, potenciais clientes do mundo civilizado por uma filosofia de mercado que os traz cativos no seu próprio território.

Também estes por conveniência participavam do sistema europeu, ávido de prosélitos, delapidando a riqueza esconsa nos seus espaços virgens.

Os totalitarismos efémeros que subjugarão a Europa, fracassaram numa catástrofe jamais vivida e a Europa começou a dar-se conta da viragem que as novas ideias impuseram à história.

A homogeneidade substitui-se à heterogeneidade cujos sistemas criaram situações contraditórias dentro da pluralidade das Nações prosseguindo objectivos que se neutralizavam e antagonizavam gerando conflitos, espalhando ideias.

As ideologias avolumaram o choque dos medos, dos interesses e os conflitos alastraram-se tornando-se irredutíveis e inconciliáveis. Vivendo estas ideologias de proselitismo dentro das nações, alterou o constitutivo do pensar nacional. Por meados do século, imperava o sacrifício, a lealdade, o compromisso, movia-se pela Pátria e seus interesses, era apanágio das nações a independência e a segurança dos cidadãos, respeito pelos acordos internacionais, o respeito à palavra dada, a lei, a paz, o direito eram aceites e garantidos e alimentavam a segurança.

Volvidos cinquenta anos a frustração enterrou os sonhos, frustrou as esperanças, alimentando perplexos, indecisões e concebem o futuro como uma incógnita amargurante.

A crise que se vive, não só deriva do difícil entendimento das ideias, como da sua implementação e a diferenciação da linguagem que é reflexo da crise. Também não advém de estruturas culturais e socioeconómicas, mas tudo mais que isso⁴¹⁸.

O debate está aberto sobre os conceitos inerentes às nações no campo político, de relações humanas e no campo social e cultural.

1.7. Posicionamento do Homem, das Instituições e dos Estados em Fins do Século

Desde Maquievel a vontade do Príncipe identificava-se com a lei, fonte do direito, sem a limitação doutros homens, grupos ou instituições.

O poder tornava-se possível, individual, e a autoridade decorria desta atitude, dimanando desta a obediência imposta e a sua legitimação vivia da generalizada concepção de ser de natureza divina.

Nas grandes nações, este predicado era atribuído à autoridade e centrava-se no chefe, elo de ligação entre Terra e Céu e sua pertença natural e pessoal. A morte do chefe cessava este poder continuado por sucessão ou por divisão entre os militares rivais e influentes.

Na concepção grega, o magistrado exercia todos os poderes com o consenso do povo ou de grupos mais influentes. Neste sentido, o desempenho do poder cingia-se à lei, apesar dela ser iníqua.

No Império Romano, às vezes, a autoridade suprema era pertença de órgãos colectivos, ficando na memória de todos: o Senado Romano, os Conselhos das Repúblicas Italianas.

De resto torna-se evidente a autoridade do chefe ou do Estado. Hoje, rejeita-se a autoridade de cariz religioso, militar, providencial e de carisma, a que não se reconhece a legitimidade indo-se até à negação dum Estado impessoal desde que chame a si, lei, julgamento, punição.

⁴¹⁸ Assistimos, contudo, ao desmoronamento total dos conceitos e sua linguagem da concepção de valores, normas, princípios em todo o mundo. A autoridade, sua origem, missão e limite, a liberdade está em crise no seu conteúdo e garantia, critérios de justiça nem legitimidade, nem consumo. Parece não se conhecer a separação entre terrorismo e acto político, crime e acto de Estado. Não se conhece a sanção primitiva e a ofensa à sociedade e ao indivíduo, ordem pública e repressão, violência e libertação, distribuição de riqueza e parasitismo, produtividade e exploração humana, chefia política e ditadura pessoal, administração e protecçãoismo político-partidário. Há uma indefinição entre paz e guerra, fronteira débil, fluída, incerta, oscilante, falseada sem se perceber e explicar.

Assim sendo esta autoridade surge como um fenómeno político, sociológico intrinsecamente, algo de anormal que se deve afastar sendo possível do diálogo, contestação, impugnação da hierarquia, pela aceitação da violência legitimada por grupos afectos ao terrorismo como legítima afirmação de defesa⁴¹⁹.

O Estado, ao pretender discutir com os que o desafiam por meios ilegais, perde a soberania que lhe é pertinente, situa-se em pé de igualdade com os impugnadores, aceita o desafio, torna-se frágil como o adversário. Este diálogo, para ser eficaz, dá jus ao impugnador, ou se assim não *for*, fomenta a violência.

Nas décadas de sessenta, o diálogo era reputação sistemática e automática do poder e das suas concepções.

Não se tratava de legítimos interesses, essência dos regimes pluralistas, mas ilegalizar a autoridade, cercear-lhes os atributos, negando, subjugando, reduzi-la ao nada.

Pautava-se esta contestação pelo negar o seu conteúdo. Esta contestação pretende a anulação do homem na sociedade, numa recusa em aceitar um destino colectivo que se realiza com os outros.

Só e isolado, o homem está livre para contestar, alheio a uma jerarquia ou a agrupamentos, não aceitando a hierarquia no plano funcional, no plano moral e cultural. Evidencia-se licitamente por uma desobediência funcional sempre discordante. Chama a si o direito de escolher quem deve desempenhar a função, consoante seus critérios políticos, pessoais ou ideológicos sem atender à preparação científica ou técnica.

O diálogo, pondo em causa o poder, contestando-se a autoridade, destruindo a hierarquia a prática da justiça, torna-se inviável, tornando esta o interesse do mais forte.

Chegando-se a este extremo, o cidadão não está sujeito a nenhuma regulamentação civil ou pública e ao impedir-se o Estado de impor a lei, pela mesma razão se aceita a lei da anomia. Morreram aqui os direitos da vida, da propriedade, do trabalho e a indefesa sociedade não pode opor-se à ofensa a qualquer direito. É a anomia completa.

⁴¹⁹ O diálogo como expressão de troca de expressões ultimamente assume-se com um sentido equívoco, misterioso algo mítico, é como aceitar previamente o ponto de vista do adversário, conteúdo duma aceitação tácita. Aparenta a boa vontade entre as partes discordantes, está eivado dum entendimento falseado e é urdido de transigência, mas na realidade trata-se duma reserva mental que leva o dialogador à rendição, sobrando as aparências que se reflectem nos procedimentos.

Chegado a este extremo, isto é: sem autoridade, sem justiça, sem Estado, impera a violência para obter objectivos de grupo ou particulares. A vingança é uma lei militarmente justa e o crime é execução de sentença⁴²⁰.

A responsabilidade individual aliada à solidariedade que cada cidadão tem pelo Estado salvaguarda a liberdade apoiada na lei afastando a violência. A demasiada grandeza do espaço citadino, sem a atitude de responsabilidade conduz à violência. Para se controlar as grandes massas todo o tempo de constrangimento deve ser claro e fundamentado por convenções de modo que seja útil às pessoas no sentido duma conduta respeitável⁴²¹.

Será que assim o homem é mais livre e feliz?

Será que se chegou a um novo patamar, a uma nova concepção de vida?

O homem evolui pouco, bem como os seus sentimentos, mas a técnica, essa avança. Será que vai observar o humano? Será possível conciliar possível conciliar o mundo espiritual, subjectivo, com a exactidão e a objectividade?

Um outro problema que vem afectando a humanidade e, que faz correr muita tinta, é objecto de convénios, campanhas, apelos dramáticos de todos os quadrantes, de todas as crenças, considerado o bem maior a paz.

⁴²⁰ O terrorismo nasce como uma missão e movia-se por ele, tornando-se o mundo dos homens uma angústia. A liberdade que desaparece, pode surgir na crise profunda, mas as liberdades individuais condicionam-se a disciplinas colectivas que implicam uma lei comum.

Na medida em que enfraquece o governo, a lei perde acção e as liberdades desaparecem, levando esta situação aos estados hipertrofiados, fruto de sociedade tifubiante, onde a hegemonia do Estado esmagou a sociedade civil, dando origem ao Estado totalitário fascista, nazista, soviético assentava na ideia que o Estado fraco consente a liberdade, mas uma coisa é um Estado forte, outra o intervencionista. A liberdade não sobrevive com a intervenção abusiva do seu espaço e os Estados onde a liberdade é salvaguardada como em Inglaterra e USA é porque esta liberdade prende-se à responsabilidade, à fiscalização pelo Estado e ao sentimento de solidariedade.

⁴²¹ Não se entrando por esta via o colapso é inevitável, por afectar as estruturas sociais e administrativas e por conseguinte a liberdade perder-se-ia. Os avanços tecnológicos enriqueceram o mundo e alteraram o funcionamento dos estados, todavia a computarização é uma arma suprema de controlo e pelo emprego que se pode fazer desta arte e a capacidade de reduzir tudo a um terminal põe na mão dos Estados o controle, o condicionamento, a vigilância e a fiscalização sobre o indivíduo.

Ali se pode registar: emprego, morada, conta bancária, passaporte, deslocações, comprar e vender, colaborar na imprensa, publicações de livros, hospedar-se, negociar, enfim qualquer actividade. A liberdade esvai-se e tende-se a um totalitarismo e o computador identifica-se com o Estado e quem dominar o sistema, conhecer o programa será o Senhor do Estado que verga a sociedade e cria estereótipos.

Até numa revolução todos os dados são possíveis conhecerem-se e obter-se a resolução do que se pretende. A tecnologia parece que ainda não está ao serviço do homem e da sua circunstância, a liberdade não é salvaguardada e o perigo de destruição do ser humano é uma incógnita.

A maior referência mundial vem-nos da Igreja, pela ideia aglutinadora dos povos, pela necessidade de serem irmãos, e com um fim comum. Os princípios da Igreja deram homogeneidade ao sistema e sustentaram os valores supremos que deram coesão à Europa e corporizaram a doutrina cristã⁴²².

O fim da 2ª guerra mundial inverteu este quadro pela consciencialização da multiplicidade de culturas, de organizações socioeconómicas, esquecendo-se a civilização como factor determinante relativo à selecção de potências.

Na segunda metade do século, as nações absorveram a ideia de Paz desligada da Igreja aparentemente fraterno, embora reforçando a posição cristã. A Carta das Nações incorpora as nações pelo critério de serem pacíficas. Neste contexto, nenhuma nação se declara belicista, mas todas partilham dum pacifismo fervoroso. Todos aparentam o que não professam e assim entram no consórcio de nações pacíficas, gregos e troianos, com a presunção de que a paz é o seu objectivo primeiro e único. Esta paz é alcandorada acima do direito, da verdade e da justiça, ficando o fraco à mercê do forte e quem dispõe de força alinha a ordem internacional, definindo hierarquias entre as nações, agora todas civilizadas, ordeiras, pacíficas⁴²³.

Deste conceito de paz que esquece a verdade e a justiça emerge o pacifismo, paz a todo o custo embora signifique abandono, entrega, redenção, perda de independência, vassalagem, opressão, catástrofe. esquecem os valores pessoais e nacionais ou consideram-nos mera adjectivação⁴²⁴.

⁴²²Esta vivência alheou a dúvida, conduta de príncipes, pensadores e povo. O Papa com sua magistratura espiritual política, jurisdicional resolvia os dissídios repunha a legalidade, inspirava temor, impunha respeito. Esse critério pautou o convívio das nações civilizadas e manteve a homogeneidade cultural até ao meio do nosso século. A civilização era a do Ocidente ou algo que se parecesse com ela.

⁴²³ Um Estado forte pode desrespeitar país terceiro invadi-lo, subjugar-lo sob o lema da paz, como o lobo da fábula ofende o cordeiro, desafiando a ordem que todos os homens são iguais perante a lei. O maquiavelismo sobe à ribalta, o diálogo é imposto a não aceitação leva à invasão e a paz surge como lençol branco a cobrir os destroços macabros. Acaba-se assim com o Estado-pessoa de bem, regido pela equidade, pela moral, pela consciência, sendo uma emanada da lei e do direito - a paz dos poderosos.

⁴²⁴ É a paz do agressor, reclamando o desarmamento unilateral e face à força do adversário advogam que as suas armas sejam destruídas e ínvida todos os diálogos para o submeter ao seu critério. Trazem à mistura argumentos de objecção de consciência, apoiam os serviços cívicos em detrimento dos militares, não aceitam a legítima-defesa contra a provocação.

Não existe nenhum corpo de doutrina ou método organizado contra a paz e os responsáveis apoiam-se. A doutrina pacifista seria viável se todos os povos respeitassem a verdade, a justiça, o direito, a liberdade e houvesse um mecanismo que proibisse ou punisse o prevaricador, porém, nunca se chegou a acordo sobre o conceito de agressão neste final de século. Todos querem ser os senhores da paz e da guerra e como o que impera é a ordem do mais forte, e os pacifistas não permitem a legítima defesa, o que é pacífico é o mais forte, pode agredir impunemente.

O leque de agressões é múltiplo: militar, ideológico, político, económico, comercial, organizando-se apoios, interesses de vizinhos, intervenções alheias, conducentes a enfraquecer a nação visada, com o aplauso doutras nações⁴²⁵.

A Igreja adormecida por tradições, esquecida da sua função de sal da terra, o Concílio vem acordá-la como bem terá dito Gil Vicente no auto da Feira: *À feira, igrejas, mosteiros Papas adormidos*,⁴²⁶ antes de Trento⁴²⁷.

O Vaticano II trouxe uma lufada de ar fresco e com um mundo de ansiedades, reclamações, perplexidades, inovações ousadas, experiências audazes, desafios demagógicos ou pressões políticas. Ventilados os problemas pelos Padres Conciliares, os debates decaíram em interpretações excessivas. As suspeitas levantaram novas práticas, alteraram os ritos e tradições e houve dificuldades em reprimir excessos. A vida complicou-se na confusão de reformadores e conservadores, de antigos e modernos, de ortodoxos e heterodoxos⁴²⁸.

Nesta abertura da Igreja vê-se um risco grave pela cedência às tentações de César e ao oportunismo, levando a Igreja de Cristo a passar de comunidade teológica a sociológica.

Esta diluição da mensagem e poder da Igreja faria com que a ela se convertesse aos caprichos das massas, não para as servir, mas para lhes oferecer o que estas gostassem de ouvir.

Ao querer travar esta atitude o eloquente Paulo VI, de saudosa memória, adverte em 1967 em Fátima que seria grande mal se a Igreja substituísse a teologia dos verdadeiros e grandes mestres por ideologias novas e particulares, sentindo receio por uma autodestruição da Igreja.

⁴²⁵ A crise instalou-se no mundo atingido a sociedade dos povos e o âmago da crença religiosa quer islâmica quer cristã (católica). A Igreja que não afina critérios pela sociedade civil nem se confunde nem se identifica com ela, mas historicamente cresceu com a Europa e difundiu-se através dela, o que lhe dá expressão ocidental e a aquilatação dos valores vividos pela mesma Europa. Desempenha actualmente o papel prestigiante hoje de cariz moral e espiritual, razão do seu respeito. Afirma-se pelo serviço a todos os homens sendo uma instituição viva e dinâmica razão pela qual se deve adaptação às realidades do tempo integrando os novos meios que lhe permitam levar a verdade às novas massas que enchem a terra. A sua vitalidade dimana da Palavra de Cristo consubstanciada no Evangelho, accionada do carácter místico e actuante pela caridade e fraternidade, prática esta que exige um ecumenismo proclamado no Vat. II como missão da Igreja, isto é, *sit unum, in Christo*.

⁴²⁶ Gil Vicente, *Auto da Feira*, Obras Completas, vol 1595, p. 205, vers. 15 e ssgs.

⁴²⁷ A dúvida minou a comunidade cristã e os conceitos da cidade secular elaborados à margem da concepção religiosa, criaram a crise da autoridade, e da liberdade, a impugnação à hierarquia, a teologia da libertação, a necessidade de conquistar de novas cristandades.

Acusa-se a Igreja de estar à margem do progresso científico, de ignorar os novos tempos, rumos, problemas. Liga-se a mesma Igreja à ruralidade, à fábrica, aos laboratórios nucleares ou alta tecnologia como gestora de uma rentabilidade espiritual ao nível de cada homem.

⁴²⁸ A alteração do tempo avançou, Paulo II com a *Populorum Progresso* na linha de *Perum Novarum*, ideias interpretadas por alguns como novas e únicas: sociedade igualitária, a socialização criadora e cientificamente planeada, a felicidade tecnicamente organizada, o governo mundial, o desarmamento universal, o desenvolvimento rápido dos povos atrasados, as libertações redentoras dos males do passado e garantes do progresso, a redistribuição mundial de riqueza e o dever dos países ricos ajudarem os pobres.

Evidentemente não foi negada a redenção e resgate do homem, mas atribuiu-se prioridade ao messianismo ideológico e político-sociológico do mundo, como transferência dos atributos e predicados de Deus para a sociedade humana. Os defensores desta ideia queriam uma Igreja descomprometida e livre, com a mesma orientação tradicional do magistério, sendo necessário o regresso de Cristo, e, neste sentido, a Igreja iria ao encontro do homem.⁴²⁹

Aponta o carácter *prevalentemente negativo*, o subdesenvolvimento económico, cultural, político, humano, pela demasiada exploração económica, o abismo entre ricos e pobres, o crescente neo-colonialismo baseado nas ajudas ao 3º mundo, o enquadramento de imperialismo inconfessáveis pelas políticas falhadas de autodeterminação sem base nacional política, económica, nenhuma preocupação pelo desenvolvimento verdadeiro onde o interesse suga o bem de todos, esquecendo que o económico não liberta e só a cooperação enriquece.

Na encíclica *Centesimus Annus*, evocação da *Rerum Novarum* afirma o Pontífice: *uma autêntica democracia só é possível num Estado de Direito e sobre a base de uma recta concepção da pessoa humana ; uma democracia sem valores converte-se facilmente num totalitarismo aberto ou dissimulado, como a história demonstra ; toda a actividade humana tem lugar no seio duma cultura e integra-se nela*⁴³⁰. Sem o homem ter consciência de si e do seu fim tudo se esvai.

A Igreja, pela voz do Papa, quer retomar o caminho que os séculos esqueceram e pôr a mensagem evangélica da esperança ao serviço do homem.

Este esforço confessa os erros, desperta as boasvontades, anima as almas, abraça os dissidentes, cria ecumenismo.

O diálogo entre as igrejas é uma realidade, o respeito é mútuo, o evangelho é o mesmo, a escatologia irmana os povos que vivem do mesmo ideal.

As correntes que dão resposta nem sempre justa às interrogações do mundo radicam no Ocidente e ligados a estas está o bloco socialista e os não alinhados que se ligaram mais ao imediato das soluções.

As ideias tratadas tinham cariz messiânico difundida pelas grandes massas e a apoiada pelos desígnios políticos facto que impressionou a cristandade, revitalizando o zelo apostólico e o fervor missionário.

⁴²⁹ Por estar viva e atenta a Igreja está apta a servir o homem, não o mundo, mas o que se renova. Os métodos do Papa João Paulo II, sem se desligar do passado, analisam os caminhos percorridos, faz o levantamento das frustrações e falências denunciando os mitos e ilusões e aponta novos caminhos. Na encíclica *Sollicitudo rei socialis* dá relevo ao que deve ser o III milénio ao apontar as esperanças do desenvolvimento da *Populorum Progressio* ainda longe dos seus objectivos.

⁴³⁰ João Paulo II, *Centesimus annus*, Colecção Magistério – 12, p. 93.

No Ocidente, respeitou-se: a pátria, a família, a propriedade, a iniciativa privada, a competição, a liberdade e todos os ajustes a que o tempo obrigou⁴³¹.

O filósofo estagirista afirmava que os homens estão mais contentes quando se sentem iguais, pois será desta ideia que se liga entre a riqueza e gozo dos direitos humanos; acreditando-se até que a liberdade individual, justiça social, igualdade de oportunidade, são predicado duma sociedade do bem-estar, assim sendo só o homem pletórico seria livre.

No Ocidente a vertente económica vive alheia às opções e estruturas políticas e económicas e sociais e mais longe das morais e culturais.

A supervalorização económica arrasta consigo a destruição dos outros valores simbolizados pela noção tradicional de autoridade, pela ideia de liberdade, pela concepção de justiça e paz.

A sociedade, atraída pelo bem estar, esquece os valores culturais e morais e valores colectivos a defender, refugiou-se numa atitude narcisista, por não se considerar ao serviço de nada, mas tudo deve estar ao seu serviço⁴³². Tenta-se esquecer o passado atrasado, abandona-se a herança, fica-se isolado, desenraizado, pobre. Todo o homem tem uma herança material, política, moral, cultural, ideológica e se a nega, é incompleto por inconsciência e ignorância.

Não há conhecimento de que a humanidade tenha negado ou rejeitado o seu passado e se alguém o faz outros tomam conta da situação.

O homem do final do século vive da evasão, cortou com o passado, foge do presente e vive desenraizado no futuro, foge da necessidade de opções perante os problemas, ou por um desejo utópico permanente, escolhe opções contraditórias na esperança de tirar benefícios⁴³³.

⁴³¹ Apesar da avidez incontida de poder e domínio conservou-se o primado dos valores espirituais e morais e conservou-se a ideia de que riqueza é base da força.

No tempo bailam ideias, vão e vêm no eterno rodopiar e os indícios dos tempos querem-nos dizer que Colbert está em voga o tempo é dinheiro: aumenta a produção: o comércio equilibra os Estados. Se a riqueza vem do comércio dominá-lo é ter o mundo na mão. E parece assentar nisso este desejo desenfreado dum desenvolvimento económico acelerado, numa urgente necessidade de nivelar o bem-estar material.

⁴³² Deixou-se impressionar pelas miragens: valorização excessiva do equipamento tecnológico, obliterando o desenvolvimento cultural, aceitando tudo o que é dinâmico, afastando o estático, a excelência do produto acabado cede à rapidez e ao processamento.

Endeusa a Ciência torna-se mística, a ideia de progresso fá-lo sacrifica-se permanentemente o actual face ao futuro sem atender à sua utilidade e possibilidade.

O progresso converte-se num sentimento individual e subjectivo em relação ao tempo, embora o homem passe movimentos sem progressão alguma. Este progresso tem trazido mais angústia que felicidade pela preocupação que gera.

⁴³³ Este tipo de vida fá-lo viver alheio à sociedade, esquece a fraternidade, escapa à solidariedade, foge da interdependência inerente à realização social e individual. O futuro escapa-lhe, confia no milagre, algo que não pode resolver, vive numa reivindicação face à sociedade. O pavor rodeia-o, o medo do futuro sufoca-o, aterroriza-se com tudo o que seja risco, imprevisto, novidade não planeada, passando pela recusa ao sacrifício, ao dever, à obrigação. Procura segurança, garantias, protecções, benefícios, vivendo em tudo do imediato, logo esquecendo as regalias conquistadas, salta de reivindicação a reivindicação.

Com tudo isto o homem vive amargurado, fechado em si, ansioso e frustrado, numa insatisfação amargurada vivendo do incerto e do efémero que luz aos olhos e não alimenta o espírito.

Neste ponto diria o Vate açoreano: *Por quantos caminhos vãos nós andamos e ainda: desci passo a passo o palácio encantado da ilusão*⁴³⁴. Que são as miragens contínuas - desejos, projectos, diálogos, consensos, conluios políticos, sociais, económicos, utopias e depois: - ilusões⁴³⁵.

O desejo natural e legítimo é de viver livre em sociedade, e, por vezes, os excessos deste desejo sacrificam as liberdades concretas que são o espelho da liberdade interior. O homem que se habitua a ser livre, pela rotina do viver busca a forma de a perder, porque tudo cansa e com o cansaço nasce o descontentamento.

O ser humano aspira à perfeição, mas como anjo caído, vive sempre na imperfeição. E esta dialéctica é a sua hominidade e a sua transcendência como ser maior.

O igualitarismo a que nos quer reduzir a sociedade é impossível, mas leva-nos ao nivelamento, não pelo mais e melhor, mas por baixo, pela miséria, conducente ao triunfo da mediocridade que estimula encoraja e até premeia.

Estes mitos e ilusões tornarão o homem feliz, mais senhor de si, responsável, autêntico, livre? Apesar de todos os passos dados em ciências políticas, humanas, sociais na tentativa de elaborar um sistema coerente entre pensamento e acção, não se conseguindo, até hoje, a sua investigação.

Impera no mundo um estado de fluidez, frustração, perplexidade e as grandes conquistas da inteligência deixam-nos perplexos, amedrontados, angustiados, sem capacidade de responder à dúvida. Ninguém garante a autoridade, nem a justiça, e a liberdade é insegura. E a paz?

O conflito é uma espada de Dámocles sobre os homens e as sociedades, apesar de todos os acordos e negociações.

⁴³⁴ Antero de Quental, *Sonetos*, p. 301.

⁴³⁵ Não se dá conta que tudo o leva a erro, dependência, aventura inesperada que desencadeiam conflitos sociais e pessoais. Os acontecimentos apanham desprevenido a oposição pública, o avanço da técnica torna por vezes o homem diminuído, provoca-lhe espanto e sente-se algemado à ciência e à política e vive fiscalizado, dirigido, condicionado, oprimido, vítima de slogans baseados numa tecnologia presumível de eficácia, instrumento de domínio, apanhado pela malha burocrática e política que traça caminhos, aponta limites e o mito do modernismo deslumbra a sua ingenuidade, mas logo se dá conta que é prisioneiro.

O socialismo soviético tentou preencher o vazio dos espíritos, partindo duma agressividade feroz, a lucidez dos seus raciocínios parecia clara e o seu messianismo pretendia ser salvífico - mera utopia⁴³⁶.

A sua mentalidade era pacifista, praticando a agressão, tendo esta o fim de libertar os povos oprimidos do capitalismo, do liberalismo, da democracia. Sendo falsa a sua base, amorteceu, estagnou, ruiu.

O homem soviético, escravo do sistema, incapacitado à universalidade, despojado de humanidade, vivendo da ciência e da tecnologia, enredou-se nas malhas do sistema e morreu asfixiado⁴³⁷.

Tudo se enquadrava numa estrutura global desde a arte à ciência e à administração, uma sistematização da vida pública e privada, do trabalho e das diversões, a cultura, o conforto pessoal eram tecnicamente moldados e orientados. A iniciativa pessoal, o êxito individual, a criação inovadora eram olhados com reserva. A intervenção total do Estado controlava a vida social, individual, às actividades, relacionamentos com a cidade, tudo a todos e ao serviço de todos o que é o mesmo não estar ao serviço de ninguém.

Triunfou a mediocridade e a degradação progressiva sujeitos a dois aparelhos, o do Estado e o do Partido, que era uma oligarquia desfrutadora de privilégios e bem-estar.

Este gigante com pés de barro não deu resposta às ansiedades, não preencheu as aspirações do espírito, deixou vazias as consciências, esqueceu o homem novo e ao derruir, encontrou o homem de sempre, cheio de problemas e de aspirações.

Logo que as fendas fizeram ruir o sistema, escaparam pelos escombros os homens foragidos do sistema, a gritar por liberdade, novas estruturas políticas foram tentadas, mas pano velho não suporta remendo novo.

⁴³⁶ Enveredou por um desenvolvimento rápido e intensivo à custa dos sacrifícios humanos, pretendeu o nível do Ocidente: material, tecnológico e desfrutar do mesmo conforto, fazendo esforços desmesurados, abundantes, recursos, sacrifícios humanos enormes, mas ficou aquém dos objectivos e a sua capacidade não teve força para desenvolver o vasto mundo subdesenvolvido. O seu humanismo próprio do homem novo não solucionou a crise deste final do século.

A audácia das suas falazes certezas, o monopólio da sua verdade desembocou no erro, uma vez, que o sistema aparentemente perfeito era fracturado: a sua força funcionava em função dos seus interesses, nega os demais valores, recusa o adversário, vive da agressão. O sistema apontava a revolução ao oprimido, ao pobre, desafogo e progresso rapidamente com a distribuição dos bens dos ricos, ao descrente apontava-lhe o messianismo soviético e o trabalho, o elemento base da produção sendo este homem explorado e humilhado. O seu sistema socioeconómico resolvia todos os problemas. O seu evangelho prometia o Paraíso para amanhã e autoridade impunha-se e o homem soviético livre vivia numa sociedade fechada sem poder comparar-se com o homem livre.

⁴³⁷ O dogmatismo manteve-o adormecido, a colectivização anulou o sentido de ser livre, deixou de pensar, de participar na vida pública, ficou escravo do Estado que o domina totalmente. Era um homem sem circunstância, desenraizado sem aventura, sem fantasia, sem estímulo a algo seu, e árida, peça de máquina, com trabalho fixo, obediente à ideologia e sujeito à rigidez da lei.

Abaladas as instituições, minado o aparelho do Estado, corroído o partido, conceitos, valores, verdades de cariz dogmático fragorosamente se desmantelaram, os seus pés eram de barro⁴³⁸.

Se o soviético foi impositivo, o 3º mundo foi reclamativo, dá-se conta da sua marginalidade e como sofre e sente, tem a capacidade de ver. A sua atitude é de protesto, reivindicação, ameaça, clarividência do justo, do próprio e exige o conveniente, legítimo. Vive não do ordenado, mas do anárquico, rejeitando sempre o comportamento internacional, arrojando-se a um carácter libertário emanado da anarquia.

Daqui nasceram os combatentes da liberdade, os grupos de terrorismo, raptos de reféns, teólogos da violência, toda a espécie de fundamentalistas. No 3º mundo gerou-se a instabilidade, insegurança, subversão. Estes não eram portadores de ideologia nem distribuidores de cultura, viviam de ideias alheias, forjadas na Europa. Quiseram chamar-se não alinhados numa perspectiva oportunista e pragmática, permitindo-lhes a oposição mais conveniente aos seus interesses, salvando-se do apoio, como moeda para extorquir concessões⁴³⁹.

⁴³⁸ A perestroika surge como confissão humilde de incapacidade de afrontar a alta tecnologia dos americanos, acompanhada de falência dos métodos e que o império esgotara as suas potencialidades máximas e agora recuava por impossibilidade de manter responsabilidades assumidas.

A Perestroika subverteu o sistema criando facções e divisões profundas, viu-se entre duas atitudes a de se impor pela força e perdia a credibilidade especial no exterior e não podia permitir uma excessiva amplitude a ambas correndo o risco da sua destruição.

A reacção exterior e a interior abalaram as estruturas comuns levando por um lado uns a reafirmação de forças centrífugas e outras de cariz fragmentário do mundo eslavo. Atitude esta que fez salientar o abismo entre ortodoxos, católicos e muçulmanos, a hostilidade entre eslavos e não eslavos, o passado de repúblicas aglutinadas no conjunto soviético. Abandonada a Perestroika ficou por solucionar as forças militares, o partido, a classe política instalada, a burocracia complexa, a poderosa política, política que se desinteressam de si próprios, mas para além disto a alteração havida é a desagregação do império de satélites a leste. Foi ocasião para emergirem tradições históricas e as forças nacionais e raízes telúricas que reacenderam os antagonismos multisseculares. Nesta parte da Europa afloraram valores antigos cristãos, espírito crítico e criador, a convivência tolerante unilateral, o prestígio da iniciativa privada, o ânimo da concorrência e competição individual. trata-se da velha Europa que regressa às suas raízes e retoma o seu caminho. É preciso não esquecer a presença latente Rússia a sombrear o caminho da Europa, se bem que momentaneamente adormecida.

⁴³⁹ Neutralismo, não-alinhamento, são formas de pressão política. O 3º mundo nunca pretendeu ser um contributo de modernidade, mas foi juguete de potências que o manipularam a seu bel-prazer. Fonte de matérias-primas, detentor de posições estratégicas, fornecedor de mão-de-obra, potencial mercado consumidor. Os países ocidentais é que estabeleciam preços às matérias-primas, aquisição de lugares estratégicos em defesa, salários referentes à mão-de-obra utilizada, controlos comerciais, etc. e arbitrariamente exportam e impõem aos colonizados o seu critério de preços sem atender às suas necessidades, capacidade de compra.

A todo o tipo de negociativa, o neocolonialismo, mistificação do hábito, chamam-lhe modernamente diálogo e mais requintado Norte-Sul resultante duma má aplicação do conceito de autodeterminação distorcido pela força dos maiores.

Nos factores expostos está a vulnerabilidade dos povos subdesenvolvidos atrelados a dependências económicas enfeudamentos culturais, dependências políticas. Neste final de século coincide com o milénio, o mistério centraliza os problemas e deixa em suspenso o relacionamento entre os povos. O sistema internacional que se instala como orientador do convívio das nações apresenta-se moderno pela limitação, subestima-se o papel dos pensadores na problemática envolvente de Estados e Nações, abandona-se a teoria clássica do Estado-Natureza, esquece-se a busca pertinente e tenaz dos juristas na tentativa de submeter a sociedade internacional a leis que as vinculam ao direito e à sanção.

Desvalorizou-se o trabalho histórico cujo papel é apurar factos, ligar ideias, comparar situações, salientar interesses, descobrir o fio condutor da história que liga passado e presente pela investigação minuciosa, prever acontecimentos, atender às consequências, a análise sociológica também foi obliterada.

A teoria marxista parece posta de lado porque falida, tendo como ideia fazer coincidir sociedade internacional com relacionamento entre forças de produção, antagonismo de classes. Nos sucessivos sistemas de carácter heterogéneo, dos mitos efémeros, diálogos, contestações, formas de diálogo, messianismos com alguma duração predomina a força onde intervém o fenómeno vontade, destacando-se os interesses e ambições⁴⁴⁰.

O sistema internacional do final de século engloba teorias que têm a ver com o organicismo, o funcionalismo, o behaviorismo ou teoria dos comportamentos - tentam explicar a sociedade internacional, formular leis com o fito de racionalizar e definir uma estratégia de conflitos. O sistema abrangeria um conjunto de relações no interior de um todo, actividades essas exercidas por um certo número de agentes. Por exemplo os funcionalistas e behavioristas, queriam captar a fisiologia, a anatomia do corpo humano e do organismo social, integrar nesse contexto, por adaptação, o organismo internacional seus actores e agentes, sendo estes últimos os Estados, nações, governos, organizações, multinacionais, grupos de pressão, complexo político-militar-industrial, a comunidade intelectual e cultural.

Nesta analogia entram factores como o clima, a geografia, a distribuição de recursos, a riqueza como objectivo, ou acima, critérios de produção, transformações culturais, descobertas científicas⁴⁴¹.

O nosso processo de conhecer passa pela percepção, julgamento, decisão e nenhum deles partilha ou equivale ao tecnológico.

A necessidade dum sistema homogéneo ou heterogéneo para designar um contexto político-sociológico concreto ou situação conjuntural, estamos perante as teorias clássicas

⁴⁴⁰ O conceito de sistema opõe-se a analisar estes aspectos e talvez esteja mais perto da concepção da nova história que recusa como factores da história, o papel da força, a eficácia da vontade individual ou colectiva, o peso de interesses e ambições. Daqui flui a diluição da humanidade no anonimato do colectivo ou no pormenor localizado, sendo isto o fim da história e acabar-se-iam os elementos fazedores de história.

Estas concepções filiam-se no marxismo, pequeno-burguês, e, divulgado entre a juventude universitária, embora os acontecimentos que fazem história, comuns em todo o tempo que reflecte, afecta, influi a vida humana, são diferentes.

⁴⁴¹ Perante as realidades insofismáveis os teorizadores vêm-se obrigados a admitir a ideia de sub-sistema, classificação pesada e complexa. Ao pretender-se um fundamento organicista ou funcionalista para as organizações internacionais e formulais a sua interpretação em leis gerais e permanentes mas impensáveis de concretizar. O comportamento dum povo e a atitude do chefe não podem ser traduzidos em termos matemáticos e entregues a computadores. Quando estão em jogo a arte de decidir onde se jogam factores emocionais, ideológicos, económicos e outros relacionados ou contidos em certezas científicas e substituídos por estas.

para se entender o presente é necessário conhecer o passado, uma vez que a essência das coisas permanece ainda neste final de século e sistemas sempre existiram.

Recorda-se o sistema de Vestefália, de Utreque, de Napoleão, pretendeu ser imperial, o da Santa Aliança tenta uma Europa ainda, firmada num grupo de potências e que pensava durar numa oposição à Inglaterra e que se finou volvidos 40 anos, os de Metternich e de Bismark que eram constituídos por tácticas políticas, estratégias de defesa e benefícios de interesses nacionais, embora não sobrevivendo aos autores.

O concerto europeu alicerçado na paz indivisível ou melhor, na segurança colectiva durou 20 anos. O que daqui se infere é que a história da Europa é a crónica de sucessivos concertos e de sucessivas rupturas.

Qual a realidade actual? Continuamos a ver Estados, nações, povos envolvidos em guerra e paz, a guerra define fronteiras, organiza poderes, define hierarquias de Estados e os maiores é que organizam a paz.

A realidade que divisamos não é a que temos por os limites não serem nítidos nem precisos, ficamos mergulhados, em dificuldades e nunca se consegue distinguir a fronteira entre paz e guerra. No dizer de Clausewite a guerra é a condução da política por outros meios, o que autoriza a dizer que a paz pode ser a condução da guerra por outros meios, o que leva os conquistados e triunfadores a proporem uma paz imediata. Como exemplo, Napoleão, depois duma vitória, aparecia repeso e contrito a defender a paz, forma de defender a hegemonia francesa. Hitler é em nome da Paz, quando vence a França, era a arma para manter o seu sucesso imperial. Kruschew alvitrou a ideia de coexistência pacífica, forma subtil de anunciar a guerra às potências capitalistas, cujo objectivo era hegemonia da URSS.

Quem contraria o forte, viola a paz. E como isto é muito o seu academismo, cientismo examinando, propondo, discute a agressão, mas a definição nunca teve contornos.

A heterogeneidade dos sistemas, o dismantelamento de conceitos e valores, o conflito de comportamentos objectivos e princípios. Em que consiste este final de século? caracteriza-se pela paz, pela guerra?

Na realidade tentou-se manter a paz como ausência de guerra, celebraram-se tratados, conferências, cimeira, o armamento aumentou, a investigação da área militar evoluiu, nada se eliminou. A paz não existiu á antiga, mas à Russa, à Americana, distante da paz pela lei ou pelo direito. Todo o tipo de organizações, a partir das Nações Unidas cujo papel é de governo legislativo e mantenedor da paz mundial, faliu na sua concepção a par de outras organizações regionais incapazes de prevenir conflitos ou de os terminar, sendo o

direito internacional público um prazer académico, cheio de convenções, e tratados que ninguém acata, e teorias à margem dos Estados.

Para que neste final de século houvesse paz teria de haver uma homogeneidade na estrutura dos estados, consenso no definir de interesses gerais, redução drástica de armamento, concertação de políticas e existir a consciência que a violação da paz num ponto do globo importaria a cada um, por pôr em risco o bem comum.

O mundo nunca teve paz pela unidade ou pelo governo mundial: à primeira pelo facto do mundo se reger por sistemas diversos e antagónicos, por princípios hostis à concepção do homem e da sociedade, à segunda pelos organizadores das Nações Unidas se oporem a serem um governo mundial ou funcionar como tal, pretendendo apenas que constituíssem, ilegalizassem e avaliassem um governo do mundo pelos países imperiais.

Partilhariam deste governo Roosevelt, Churchill, Estalin com a adesão da França e da China para serem eles grandes potências. Auto-elegeram-se membros permanentes e atribuíram a si o direito de veto. A imagem do final do século é que se iluminaram os métodos conhecidos da manutenção de paz sem conflito no campo militar. Conseguiu-se internacionalmente uma paz por equilíbrio, que foi a ausência de guerra militar generalizada, mas por interpostas nações e povos os pólos desse equilíbrio, se estavam em paz, conduziam entre si uma luta crua, surda na mira dos seus objectivos. Excepção feita à guerra do Golfo, porque as duas maiores potências estavam de acordo e a Rússia não se podia opor pelo seu estado de desagregação e fraqueza e a paz americana pelo seu poderio bélico impôs-se assegurando o equilíbrio.

O equilíbrio ou situação de facto permitia e impunha a paz generalizada. As duas maiores potências, sustentáculo desta paz das armas, mantinham os seus pólos de força, com o seu messianismo próprio, confundindo com os seus ideais maiores que eram os seus interesses nacionais.

As suas tácticas passavam pela propaganda ideológica, exploração das contradições do adversário, busca de domínio das organizações políticas e técnicas de âmbito universal, invocação frequente dos direitos humanos, as armas económicas, etc.

Certos aspectos estratégicos vinham ao encontro de África, Terceiro Mundo a quem soavam bem as fórmulas de autodeterminação, descolonização, direito dos povos autogovernarem-se.

Instala-se a ideia do equilíbrio pelo terror, com chacinas, e abundantes meios militares com a mira de parar o adversário. Não se tratava duma exorbitância de meios, nem uma estratégia classicamente montada e sujeito a um objectivo político premente, mas a

implantação duma desconfiança mútua. Esta situação, aparentemente, sem patrono, no fundo, era um joguete da bipolaridade, das superpotências, embora cada um divergisse no interesse, na oposição de valores, hostilidade cultural.

Foi o sentimento messiânico de cada um radicado no convencimento da sua capacidade messiânica e redentora da humanidade, com o seu providencialismo conducente à felicidade, quer individual, quer colectiva, com a consequente intolerância recíproca e permanente guerrilha.

O bloco de leste publicitava a salvação da humanidade, a protecção de interesses económicos e estratégicos, tinha de derrotar a Europa Ocidental por as nações capitalistas serem ameaça à paz e não se concretizaria esta pela opressão e exploração do Ocidente sobre outros homens mormente os Africanos.

Para o mundo ocidental a situação era de insegurança e o seu messianismo ia até à destruição das sociedades colectivistas para o triunfo da paz. O medo dominou a 2ª metade do século e o mistério envolveu o mundo inteiro. Desmantelado o muro de Berlim, desacreditada a URSS, desintegrada e criada a comunidade de estados independentes, cuja duração e solidez carecem de prova, afigura-se suspensa a bipolaridade e descortinam-se no painel das Nações novos pólos de decisão.

As regras do jogo são sempre as mesmas, os jogadores são outros, os objectivos os mesmos e os problemas multiplicam-se. A euforia encheu o mundo, respirou-se fundo a ilusão forjou a paz perpétua, e colide a fraternidade e a solidariedade entra em cena. Não haveria mais guerras, as armas desapareciam e os seus agentes esquecidos.

Que aconteceu? Esqueceu-se a guerra fria, discutiu-se o desmantelamento dos arsenais nucleares, multiplicaram-se acordos, cimeiras, conferências, mas o medo manteve o armamento nuclear, o material pesado e blindado continua armazenado e o pessoal disponibilizado aguarda ordens.

O adiamento das medidas ajudou outros a se acautelarem e a existência de armas de destruição maciça enchem os arsenais da Europa.

Este homem que respirou fundo, sonhou com a paz, viu-lhe a sombra continua ligado à paz romana: *si vis pacem para bellum*.

A espada de Damocles continua pendente, criando um estado de nevrose nos Estados, governos e povos. Por cima dos diálogos, contestações, crises de autoridades, liberdade, terrorismos e violências, subdesenvolvimento e progresso, ecologistas e pacifistas e dos fundamentalismos paira uma ameaça nuclear que influencia os ânimos e esbate as decisões. Que fantasma é este?. O nuclear obnubilou toda a teoria política, conceitos

geopolíticos e geoestratégicos. Esta arma atingiria os centros de produção, destruiria cidades, esmagaria adversários na sua moral e o seu papel protagonizaria a vitória sendo exemplo o ataque a Hiroxima e Nagasaki.

A tecnologia deu feição às armas nucleares, prevendo-se a catástrofe do seu uso. Dentre as armas em uso, a bomba atómica salienta-se pelo seu poder destruidor e revestiu-se de particular perigo quando a Rússia a construiu e a fez explodir. No entanto o USA dão em crer que mais cedo ou mais tarde outro poder mais alto se alevantará. esta dialéctica traz perplexa a população mundial sobressaltada com ameaças mútuas dos dois blocos.

Hoje em dia a dialéctica nuclear ultrapassou o diálogo a dois, para ser múltiplo, mantendo porém o poder do 1º que a usar de surpresa. A política do medo e da concepção mantiveram uma ausência de guerra a que se chamou paz e permitiu a gestão de guerras pontuais onde se escoava o armamento produzido pelos diferentes países produtores.

A URSS quedou-se nas suas fronteiras, mas foi responsável por infiltração, subversão, desestabilização de zonas confusas, suscitando crises gerindo a sua paz fazendo guerras⁴⁴².

A implicação de uso nuclear contra uma limitada agressão, levaria a uma guerra generalizada e a uma destruição total pelo nuclear o que não aproveitaria a ninguém. As ofensiva da URSS à Europa enfraquecia o poder desta, mas não justificava uma retaliação maciça. Daqui uma resposta flexível ou um conceito de guerra limitada, obrigando os beligerantes a acordo, embora os posicionamentos sejam díspares, isto é, por um lado um querer travar uma guerra limitada e outro, suportar uma guerra geral desde que seja perdida a guerra limitada. Thomas Schelling diz a respeito da guerra: *ele pensa que nós pensamos que ele pensa que nós pensamos em atacar, por isso atacará, logo nós temos de atacar*. A dúvida quanto à capacidade de dissuasão eficaz como a incerteza da certeza da incerteza e seria em cadeia.

O querer a superioridade tecnológica ou aumento da capacidade de defesa forçosamente, rompeu com o equilíbrio, criando a suspeita que evoluam as situações de perigo. O adversário aperfeiçoa os seus meios de defesa por reear o ataque, por pensar que o outro vai atacá-los.

⁴⁴² O recuo dos EUA era o afastamento de zonas sob domínio nisso embora os aliados não os acompanhassem e Moscovo abstinha-se de provocações ostensivas. A política de recuo gozou-se, passando-se á estratégia avançada e a NATO não cederia um metro da zona protegida e assim USA e Europa aceitavam o uso da arma nuclear.

Face ao dito o leste limitou-se a diversões fronteiriças e a estratégia avançada esvaiu-se e os pontos estratégicos do Ocidente caíram. A América sofreu mais do que beneficiou pelo anticolonialismo criado devido á falta de protagonismo. A esta atitude os WSA respondem com a retaliação a qualquer agressão com o uso maciço das armas convencionais e nucleares.

O nuclear não é já estratégia de guerra e tática militar, mas é sobretudo pressão política e psicológica, embora esta arma, por absurdo que pareça, garante a possibilidade de não haver guerra nuclear, por se insistir nos seus resultados catastróficos.

Com o colapso do imperialismo ideológico e militar do Leste Europeu, desapareceu o bipolarismo e nasceu o monopolarismo dos USA as suas multinacionais, igrejas, grupos de pressão, patronato, sindicato, industriais, militares, ideologias, racismos, fundamentalismos religiosos, integristas culturais, desagregação de Estados em entidades nacionais distintas, etc.

A nação continua a ser o reduto último onde tudo aflui e se realiza. Do desmantelamento do Leste Soviético emerge com toda a pujança - o nacionalismo, sistema de segredos de interesses partilhados por todos os seus nacionais, baseado na solidariedade servidas por um Estado soberano, no seu território e actor e agente principal no consórcio das nações.

Serve o Estado governos responsáveis e representativos, respondendo perante a opinião pública, e não a entidades internacionais ou supranacionais. A ideia de Nação-Estado continua viva e forte, embora em todas as épocas e circunstâncias, sistemas e situações há uma força de continuidade e força de mudança. A primeira é a defesa de interesses comuns, a segunda, proliferação de armas, novos centros de decisão económica, tecnológica, política, alterações da estrutura sociológica dos WSA e desgaste da estação internacional que tem ocupado por décadas - factores cujas repercussões estão longe de esgotados⁴⁴³.

⁴⁴³ Acontecimentos, fenómenos políticos, ideológicos, culturais, religiosos de tão vasta envergadura escapam à análise e compreensão dos homens do nosso tempo. Os grandes Estados ao atingirem o limite da sua capacidade entram em declínio por não terem poderio militar, económico e político. Contraíram-se os lucros da produção, nas trocas comerciais aumentam o consenso, desequilíbrios da balança comercial, dificuldades de índole política interna e externa. As novas sociedades com novos centros de poder e decisão são um perigo para os países imperiais como é facto na história. Devido à crise de Leste, os WSA são a mais forte potência militar, embora manifeste sintomas de incapacidade para manter a sua presença em toda a parte com igual força e a modéstia atingir a sua actuação reduzindo compromissos no plano político e militar. No plano interno estabelecem contenção quanto às despesas de consenso de energia, na produção, no volume de comércio internacional nos seus bens e serviços não alterando os seus números.

No Leste as forças de mudança gravitam em torno do colapso do império marxista-leninista incapaz de competir com o desenvolvimento de uma alta tecnologia em defesa e ataque, cansaço da sociedade civil condenada a viver uma vida inferior sem esperança, a coacção moral e psicológica do Estado sobre os cidadãos, a percepção de que a etnia russa tornara-se minoritária face ao conjunto, o ressurgir do espírito religioso e o eclodir dos nacionalismos latentes.

Daqui o considerar-se esgotado o modelo de Yalta implantado em 1945 e vigente até os nossos dias determinado por um conceito mundial, buscando-se agora um novo concerto, vivendo-se entretanto incertezas e riscos até se encontrar o caminho.

Todos temem o nuclear, distribuindo por vários Estados, alargando o poder de ameaçar e preocupação e os grandes derrotados de 1945, Alemanha e Japão erguem-se de novo em poder e força continuando a Alemanha a ambição de sempre. Pela sua situação geográfica, no coração da Europa, sendo vizinha da maioria dos povos europeus, alimentando uma superioridade territorial, uma cultura, uma alta tecnologia, uma organização, uma capacidade industriosa, uma produção, um crescimento, um papel histórico perante os eslavos, a sua tendência natural é a hegemonia da Europa.

Não escapa ao olhar atento do europeu a atitude alemã, mas aceita-lhe as consequências advenientes pois seria a submersão do restante continente europeu. Do pós-guerra até hoje a Alemanha munuiu-se da mais alta tecnologia, fortemente industrializado e cientificamente avançado, encontrando um mercado nos eslavos, fonte de entendimento germano-russo alicerçado nas velhas tradições na história destes povos. Se esta hipótese vinga, aos poucos rever-se-á a posição da Alemanha com a Europa, as estruturas do Pacto do Atlântico e a própria Comunidade Económica Europeia se resistirá perante a ruptura brutal do equilíbrio de forças e de produção que uma Alemanha ainda representa.

A qualquer sintoma de crise é nítida a inviabilidade duma Europa sem poder ainda exemplificada na guerra do Golfo, na desintegração do império soviético, na tragédia da Jugoslávia⁴⁴⁴.

Optaremos por el-rei medo ou pelo suicídio?

Se pretendêssemos sintetizar a história da Europa dos primórdios até à actualidade, como do mundo, reduzir-se-ia a uma sucessão de sistemas tendentes a equilibrar forças, compromissos, acordos entre povos e Estados. Com o tratado de Vestefália, colmatou-se a ruptura da guerra dos 30 anos, elaborado um concerto europeu e firmado num sistema internacional que veio substituir o anterior. Mais tarde, Utreque entra em novo concerto para recompor os escombros da guerra da sucessão Espanhola. Viena erigiu outro devido à tempestade napoleónica, Versalhes tenta refazer a abalada Europa da 1ª Grande Guerra, Helsínquia tenta sarar as chagas deixadas pelos beligantes de 1939/45 e dar formas às negociações da Yalta. A história da Europa é a sucessividade de concertos e das suas correspondentes rupturas, a rigor é a história do encanto versus desencanto, ou, melhor dos Kosmos versus Kaos. *Nemo contentus sorte sua* de Yalta a Helsinquia corporizou-se a bipolaridade entre Americanos e Russos cujo equilíbrio assentava no terror. Este novo Tordesilhas rasga o mundo em dois blocos com forças militares, económicas, políticas, ideológicas, cada um com o seu messianismo apto a salvar a terra e sempre prontos ao alargamento proselitista crente e difusor da mensagem. Uma obediência interna, uma luta

⁴⁴⁴ As crises suceder-se-ão a demonstrar aquela unidade cuja força não se distribui por igual, cada vez o mundo é mais do mais forte e menos do fraco. Na outra banda do mundo acorda o Japão, vigiado e controlado pelos WSA as suas armas de força são o poder financeiro, económico, industrial com alta tecnologia, face à agressividade russa, os WSA solicitam o seu rearmamento teoricamente limitado.

Este povo alimenta sonhos imperiais e um nacionalismo exaltado que lhe dão coesão, modificando apenas os métodos usados na execução. Quando uma Alemanha e um Japão decidirem serem potências militares também, e, se a China os acompanha como potência nuclear que papel caberá aos outros povos já munidos do nuclear ou em vias disso?

política sem tréguas eclodindo entre povos menores apadrinhada por um e outro nas suas facções.

Este foi o cenário de meio século. Nunca frente a frente, mas combatendo por interposta pessoa, cada bloco defendeu os seus princípios, criou a sua defesa, montou organizações para melhor levar a vida.

Dum lado o Pacto do Atlântico, a Organização Europeia de Cooperação Económica, a Comunidade Económica Europeia a Associação Europeia de Comércio livre e outras. Do outro lado, o Pacto de Varsóvia, o Comecon, a Doutrina de Bregenev e mais. Nas actividades de cariz político defrontavam-se na descolonização, fundamentada na autodeterminação, fórmula para os poderosos apoiarem menos, aliando esta ideia aos direitos humanos, ao progresso dos povos para tranquilidade de consciências pouco esclarecidas. Neste quadro a política estava definida: conheciam-se as ameaças, avaliavam-se os riscos, mediam-se as forças, previam-se as reacções, estavam à vista os limites. O seu funcionamento era automático, preconcebido e exacto, num imobilismo confortável e a história parava no tempo.

Esgotou-se e finou-se o concerto nascido em Yalta, confirmado em Helsínquia, confirmado com o malogro ideológico, o albarroamento político, o desmantelamento militar, a falência económica. Moscovo deixou de ser um dos dois pólos militares, sem capacidade de decisão militar global, sem decisão política aceite pelos demais. Washington por sua vez não é o centro de decisão por excelência, disputa-se a chefia política, a liderança económica e tecnológica e tende a um mal disfarçado isolacionismo.

Se o messianismo, quer americano quer soviético, sustentam a ideologia competida, hoje, derrubado o segundo, o primeiro tornou-se desnecessário pela homogeneidade existente de interesses e de ambições. O terror, como expressão de poder, desmoronou-se e o perigo proveniente do armamento.

Num passado recente o medo de dois aterrorizava e subalternizava o mundo.

As forças novas, que hoje reclamam poder e liderança mundial, mantiveram-se intactas no tempo, e exaustas as demais, agora, eclodem com ambição redobrada.

Para além da China avulta-se o Japão, potência global no económico, financeiro, tecnológico e poderá ser se quiser nuclear. A Alemanha emparelha como o Japão nestes predicados. O Magrebe com a sua exploração demográfica, subdesenvolvida e que quer vencer com o seu fundamentalismo islâmico e integrismo enraizado num messianismo profundo.

Desaparecido o Estado Soviético os povos islâmicos subjugados ao seu poder sentiram-se livres de constrangimentos, esgrimem as suas reivindicações pela violência

levando a curto prazo à criação de novas estruturas que integre estes povos por forma a satisfazerem os seus objectivos e aspirações.

A Europa regulada por Helsínquia era um espaço tranquilo que adormecera na ruptura, regida por um mobilismo rígido como se fosse possível parar a História, por pensar-se a durabilidade destes requisitos: aprovação das forças periféricas da Europa, continuidade da cortina de ferro, o prolongamento da guerra fria, a existência dos dois blocos e seu messianismo, ausência de confronto entre potências continentais e marítimas, o apoio da Santa Sé, supressão de sentimento nacional, isolamento e fecho da Europa ao resto do mundo, e a permanência da divisão alemã.

Na Europa nenhuma hegemonia económica, política, militar triunfa sem o apoio duma grande potência quer a Leste quer a Oeste, mas isso não é possível, se os Eslavos se juntam alteram-se e se não hostilizam-na. O mesmo raciocínio serve para as nações atlânticas.

Desmantelada a cortina de ferro, esquecida a guerra fria assente nos messianismos antagónicos, as raízes nacionais ressurgem com os seus interesses e uma consciência nacional como oposição ao intregacionismo multilateralista e o confronto entre nações marítimas e continentais reacende-se, duas realidades que irão ficar por séculos.

A Santa Sé ferida pelo cisma Norte-Sul em séculos passados, e pelo seu contributo no desmantelamento do marxismo-leninismo defende que a Europa vai do Atlântico aos Urais interessada numa homogeneização e diálogo crente.

A Europa não vive só, não pode isolar-se, prosperará pela multiplicidade dos seus contratos e buscará as suas afinidades com cada um. Este tipo de relação será diversificado e terá em conta a especificidade de cada país com o qual se relaciona.

Esta nova fase duma Europa mais independente nas suas nações e mais coesa nos seus interesses a prática e a convivência levá-la-á à pluralidade de geoconomias, geopolíticas, geoestratégicas.

Uma preocupação latente na Europa desde tempos imemoriais é o problema alemão, a Alemanha enquanto submissa ao concerto de Yalta e Helsínquia, mas logo que esta situação perdeu vigor retomou o seu papel no consórcio das nações, reunificando-se, e a breve prazo terá poder para alertar o contexto europeu.

Certamente que o futuro europeu passa pela reunificação alemã e o desmantelamento da União Soviética⁴⁴⁵.

Desaparecido o conforto do mobilismo decorrente da guerra fria, acabada a facilidade das políticas lineares e nítidas, as grandes ameaças localizadas desapareceram e o imprevisível é realidade. Nesta diversidade de critérios em que se vê forçada a viver, tem sido patente na sua conduta emergente um sentido comum: a Europa Cristã.

A cooperação das nações da Europa centrou-se em torno dum denominador comum, marcado pela economia, desviando, depois para a política, olvidando a cultura.

Os pressupostos desta união são: divisão da Alemanha, ameaça da União Soviética, e a guerra fria cujo símbolo era a cortina de ferro e muro de Berlim bipolarização União Soviética - Estados Unidos.

Estes pressupostos esbateram-se e a Europa dos doze foi consequência do estalinismo e de Ialta, fundadores da divisão alemã, a guerra fria, a bipolarização⁴⁴⁶.

A imprensa europeia tem sido unanime ao ressaltar o antagonismo franco-alemão, e, destacadamente Handelsblat afirma que a presença francesa na CEE, teria *como grande estratégia* extorquir pelo grande sacrifício que fez em permitir a reunificação alemã e os alemães no seu humanismo dizem: *Com amigos destes, quem precisa de inimigos?*.

Na opinião da imprensa alemã a luta situa-se na política de cerco à Alemanha impedindo o acesso de Berlim às economias da Europa central e do Leste Europeu. Do lado francês Le Nouvel Observateur pergunta: O gigante alemão não irá devorar tudo? E querendo comunitarizar a Alemanha, não se acabará por germanizar a Comunidade?.

Em Inglaterra, as reservas quer dos círculos políticos, quer de partidos referem que a grande hesitação está em se saber se consegue melhor a diluição da Comunidade, trabalhando por dentro, ou por fora.

⁴⁴⁵ Os problemas que ocupam a Alemanha é o desfasamento em que se encontrava a Alemanha de Leste, mas que tem revelado célebre a sua recuperação. Uma vez normalizada a situação será a locomotiva da Europa, não seguindo os carris dos outros mas os seus que serão carris de poder, autonomia, independência total até no nuclear.

Outro aspecto é o desmantelamento da União Soviética quebrando a sua relação com etnias, culturas, religiões, busca um denominador comum. esta crise sem solução à vista tem a sua causa na redefinição do papel Eslavo na Europa Ocidental e também na Central, aliada a dificuldades económicas, rivalidades, entre facções, disputas, fraqueza de autoridade. A resolução deste problema diz respeito a eles próprios e pelos muitos que são interferirão no governo da casa comum europeia. No entanto tudo vai depender da atitude assumida pela Alemanha, Rússia e Ucrânia, cabendo um relevante papel à Inglaterra e WSA para tentar equilibrar a situação, se bem que a França em cooperação com países de Leste tendem a contrariar a actividade alemã.

⁴⁴⁶ O jogo com as suas regras entrou em colapso e mais uma vez o mundo aguarda um novo equilíbrio. Importa ler nos meandros nas políticas que parecem embora com decisões parlamentares e compromissos governamentais o que é permanente e movedeiro no conceito de cada nação, para buscar o denominador comum e a sua forma de ser telúrica e íntima.

Na Europa a repugnância pelo centralismo e burocracia de Bruxelas é reflexo duma desconfiança congénita pela Europa papista e medo do domínio alemão, medo do domínio franco-alemão, repúdio pelo modelo francês de sistema presidencial, autoritário e pouco democrático.

As novas formas de pensar que circulam na Europa nascidas em Maastricht centram-se nas realidades sociológicas e culturais que acompanham o homem e ganham terreno.

A vida da humanidade oscila pendularmente e o mesmo que se afigura eterno não lhe escapa, alicerçado na lei inexorável de que tudo muda inexoravelmente e que a lei maior é a da mudança motivada pelo cansaço.

O tratado de Maastricht foi aprovado em conflitualidade pelos parceiros comunitários e à medida que foi entendido, encontrou contestação. No texto inicial, figurava a palavra *federal* que a Grã-Bretanha recusou, mas a estrutura do tratado obriga a repô-la pelo sentido que dá ao texto. O descontentamento da alguns concerteza que levará a arrear o caminho e retomar a saída anterior.

É de lamentar, também, que sob o pretexto de democraticidade se tenha abandonado o princípio da unanimidade, para favorecer a maioria como se usa nas Nações Unidas.

É de salientar que o tratado do Atlântico Norte sobrevive graças ao princípio de unanimidade e ao mesmo tempo defendendo a democraticidade, razões da sua sobrevivência. Esquecendo-se a unanimidade a breve trecho as potências entrarão em anarquia e esta no dizer de Bismarck é traçada pelo ferro e pelo sangue, e não é alterada senão pelo ferro e pelo sangue.

Neste contexto, as pequenas nações serão só para salvar as aparências. assim sendo trata-se do abandono pragmático quer de princípios, quer de valores, para facilitar o oportunismo de interesses, correndo-se o risco de se transformar num sistema normativo para evitar os maiores riscos às nações mais pequenas e estas ficarão sem capacidade para recuperar os princípios e valores que lhes eram inerentes.

A comunidade enfrenta o dilema quer do aprofundamento, quer do alargamento. pelo primeiro a breve trecho era envolta no isolamento e daí ao imobilismo era um passo e deste à estrolação.

Em 1992 em Lisboa preferiu-se o alargamento que chamando a si vitalidade, expansão, mas também transformação, diluição, sabendo-se donde se parte mas o devir europeu não nos deixa ver o seu fim. A chegada de novas nações onde afectará o equilíbrio

vigente no criar de instruções e métodos e de estender a povos pobres os benefícios de ricos levanta de per si muitos problemas⁴⁴⁷.

A Europa baseada nos valores de cada nação é a Europa de sempre, realista e natural a que se dá o nome de Casa Comum da Europa, pela pluralidade de etnias culturais e regiões, reconhecida em primeiro lugar pelo Papa actual, não uma Europa, ciclicamente imaginada, de cariz federal em que se depositaram esperanças nunca concretizadas.

Hoje há uma decisiva vertente atlântica com a participação americana e canadiana, e com esta nova visão da Europa, teremos um mundo euro-americano até aos Urais⁴⁴⁸.

Viena instaurou a diplomacia por congresso reunido frequentemente noutras cidades como em Verona, mas a diplomacia actual é por conferência e esta tem realizado em Helsínquia, Viena, Paris, de novo em Helsínquia e outras.

Do congresso de Viena, embora com vicissitudes surgem a paz e força para a Europa das Nações por muito tempo. Com as transformações, a que assistimos, o rosto da Europa tornar-se-á completamente diferente, todavia é preciso considerar que a humanidade nunca rejeita o passado, assume-o e quando alguns o esquecem, outros imediatamente o ocupam se lhes substituem, e quando um nacionalismo se desinteressa de si e se deixa enfraquecer, é razão para que outro ou outros se engrandçam.

Qualquer homem quer ser total e ao dar-se conta que não é e que os outros possuem, busca violentamente os seus direitos. As ambição matou o sacrifício, a reivindicação sacrificou a paz, hoje mero instrumento da disciplina do poder⁴⁴⁹.

⁴⁴⁷ O mundo eslavo, desfeita a União Soviética, entrou na homogeneidade do sistema europeu e o seu peso é de considerar pelo papel periférico relativo ao continente europeu, mas se *for* aceite mudará por complexo as estruturas da comunidade o que pode acarretar graves riscos e até comprometer o futuro da organização. Os dois grandes pólos que condicionam a comunidade são o Ocidente e o Leste, equilíbrio que se busca desde Carlos Magno o que leva a comunidade a abrir-se em políticas alternativas concebendo hipóteses possíveis aproveitando o permanente de cada nação.

⁴⁴⁸ Caída a União Soviética os países integrantes aderindo à homogeneidade do sistema internacional com o princípio das nacionalidades como suporte, o de equilíbrio entre interesses e forças, e até como no de Viena e da Santa Aliança um princípio intervencionista em nome da segurança ambicionada por todos e da paz que se diz apoiar e da cooperação que desejam sem prejuízo dos valores nacionais essenciais, nem dos arranjos consoante interesses bilaterais da nação.

⁴⁴⁹ Os povos ricos são detentores da ciência e técnica que lhes permite a liberdade de investigar, mas o fim é dominar os resultados obtidos. Apesar da ciência ser um instrumento poderoso ao serviço da política dos Estados e dos grupos políticos e económicos não tem capacidade por si de explicar o mundo.

As conquistas do espaço de feição política e a alta tecnologia não vem favorecer a paz, nem resolve dificuldades da vida e a generalidade das existências humanas continuam na sombra no fundo da caverna. A tecnologia exageradamente desenvolvida condiciona não liberta, entrega o homem ao Poder e a infelicidade é tanto maior quanto mais frágil e obscura for a sociedade.

2. ORIGENS DA INTEGRAÇÃO EUROPEIA

Os anos 50 marcaram a integração europeia a nível económico, e com o Tratado de Maastrich, a integração política. Maastrich representa o processo da União Económica, Monetária e Política.

O que desperta interesse no cidadão europeu é a soberania nacional, a autonomia do Estado-Nação, a afirmação da colectividade a que pertence. A integração foi política desde o início, apenas as circunstâncias salientaram o carácter económico. Uma vez que se dão trocas económicas livres necessita duma integração política. A moeda única é corolário do Mercado Comum e é portador da carga política que esse processo exige. Sublinhar a dependência da integração económica em relação à política foi algo aceite pelos fundadores e que a integração política não é mero instrumento para permitir ou facilitar a económica. O imperativo da paz foi a grande força motivadora do arranque da integração europeia superando o estado-nação que por sua vez não é uma realidade eterna. O Estado-nação, com génese histórica recente, trata-se duma construção europeia com o forte impulso da secularização e reforço do poder real e encontrou o seu apogeu depois do Iluminismo, Revolução Francesa. O seu ponto alto é o séc.: XIX.

O Estado-nação, devido à interdependência, encontra limitações operacionais por exemplo na área do ambiente e armas nucleares multinacionais, sofrendo uma erosão crescente. A União Europeia pretende ultrapassar este tipo de problemas sem destruir o Estado-nação.

A integração europeia favorece uma via inovadora através de limitadas partilhas de soberania, manter de pé o Estado-nação, num condicionalismo *diferente* dos séculos *diferentes*⁴⁵⁰.

A União Europeia não é um mero exercício intergovernamental, mas é algo novo e aberto e daí o fascínio de países europeu e não-europeus.

A Comunidade passou a chamar-se União, primeiramente com seis membros e agora quinze e num futuro próximo com vinte ou mais.

O essencial da arquitectura comunitária centra-se nos anos 50, embora seja um processo em desenvolvimento.

⁴⁵⁰ Não se enquadra rigorosamente nas figuras tradicionais da confederação/federação. Assim a União Europeia surge como modelo atraente que aponta para a organização política do séc.: XXI. A construção comunitária não é um super Estado-europeu ou Estado federal clássico (onde se põe em comum, sob o comando do poder central a defesa e a política externa, não é o que se passa na comunidade europeia).

2.1. O Plano Marshall

Churchill em 1946 traz a lume a ideia de uma federação Europeia em Zurique. A ideia foi aceite por – cristãos – democráticos (Adenauer, Schuman e Gaspari) e pelos socialistas (Spaak e Blum).

Esta ideia abarcava a França e a Alemanha, extensível aos restantes países europeus excepto a Inglaterra que se considerava protectora da Europa⁴⁵¹.

Jean Monnet, que já defendera no tempo da Paz de Versalhes a construção da Europa, põe-se entusiasticamente ao seu serviço, sendo da sua autoria o primeiro passo para a integração económica⁴⁵².

Sob a tutela dos EUA, deu-se uma cooperação económica entre os países europeus⁴⁵³. Pretendia-se com este plano que os países europeus aderissem a este programa de recuperação económica europeia, para o qual a Administração norte-americana, de 1948 a 1952, prestava um auxílio de 12 mil milhões de dólares.

Desta quantia 90% consistia em *dádivas* para compras nos E.U.A. ou em outros países, com autorização americana. Os 10% restantes eram empréstimos à taxa de 2.5% até 35 anos.

Com relutância se aderiu na Europa ao plano para não cair no caos económico do pós – guerra, uma vez que a produção europeia cifrava-se 20% abaixo do nível de 1938 e esta ajuda visava defenderem-se do comunismo, ha verdade, a Europa não se queria influenciar por Moscovo, nem satélites dos EUA.

O administrador do Plano, Paul Hoffman afirmava que esta ajuda tinha como objectivos a prosperidade da Europa e manterem-se politicamente independentes e livres. Pelo contrario para o Kominform este plano era de subjugação económica e política da Europa pelo imperialismo americano.

Esta iniciativa baseava-se no receio da instabilidade social e política e a difícil situação económica europeia, mas a oferta foi feita a todos os países europeus com a Rússia inclusive.

⁴⁵¹ A Inglaterra não aderiu à Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1951) nem ao Projecto da Comunidade Europeia de Defesa (1953). A propósito deste último, Churchill afirma em Maio de 1953: *We are with them, but we are not of them*. Referido por P. Pitta e Cunha, *O Movimento Político Europeu e as Instituições Supranacionais*, p. 33.

⁴⁵² De Monnet, dizia Keynes que graças À sua acção a Segunda Grande Guerra fora abreviada de um ano.

⁴⁵³ O Plano Marshall é apresentado em Junho de 1947 na Universidade de Harvard pelo Secretário de Estado norte-americano, general Marshall para reconstruir a Europa devastada do pós – guerra. O Plano – European Recovery Plan foi aprovado em Abril do ano seguinte.

A União Soviética recusou o auxílio por entender que implicava a fiscalização dos EUA na vida dos países europeus, e também não deixou que a Checoslováquia e a Polónia aceitassem⁴⁵⁴.

Tratava-se de prestígio, pois a URSS ambicionava ser a maior potência internacional e suplantar os EUA.

Além disso, aderir ao Plano era sujeitar-se a regras, informações e controlos incompatíveis com o sistema económico da URSS⁴⁵⁵.

A partir de 1949-1950 e até 1955: 1036 milhares de contos de empréstimos; 782 milhares de contos de ajuda indirecta, os chamados direitos de saque sobre países participantes este auxílio era concedido para satisfazer os défices comerciais em relação a países participantes beneficiários da ajuda. Portugal ainda recebeu 237 mil contos de ajuda condicional isto é, para compras nos EUA e 158 mil contos como dádiva⁴⁵⁶.

2.2. Organização Económica de Cooperação Europeia

A OECE, organização económica fundada em Abril 1948, funcionou até 1961. A partir desta data passou a ser Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Os dezasseis países europeus que beneficiaram do Plano Marshall constituíam a OECE incluindo a Alemanha e em 1959 a Espanha. Integram a OCDE os EUA e o Canadá mais tarde o Japão, a Austrália e a Nova Zelândia e a Jugoslávia com estatuto especial. No final de OECE que tratava da coordenação e dos pagamentos do Plano Marshall procurou-se a manutenção da estabilidade monetária e do equilíbrio das taxas de câmbio.

Em 1950 na consecução destes objectivos cria-se em Paris a União Europeia de Pagamentos (UEP)⁴⁵⁷, antepassado remoto do Sistema Monetário Internacional e da União Monetária, que termina em 1958.

⁴⁵⁴ Após a recusa da União Soviética foram dirigidos convites a 22 países, dos quais estavam excluídos a Espanha e a Alemanha. Esta última veio depois a ser grande beneficiária. À Espanha nunca veio a ser concedida a ajuda Marshall. Dos 22 países recusaram-na, além dos dois referidos – Checoslováquia e Polónia –, a Albânia, a Bulgária, a Hungria, a Roménia e a Finlândia. Ficaram assim como aderentes ao Plano dezasseis estados europeus.

⁴⁵⁵ A ajuda foi assim distribuída: 26% Inglaterra, 20% França, 12% Alemanha, 10% Itália, 9% Holanda, 5% Bélgica, 5% Áustria. Portugal como a Suíça só no 1º ano 1948 –1949 não beneficiou da ajuda. Isso deve-se às prevenções sobre o Plano que já se abordou

⁴⁵⁶ Estas verbas representam hoje mais de 40 vezes os valores indicados.

⁴⁵⁷ Para viabilizar o financiamento da UEP foi-lhe atribuída pelos Estados Unidos uma ajuda inicial de 350 milhões de dólares.

Era a missão da (VEP) fazer *a compensação automática dos excedentes e dos défices mensais dos participantes e a liquidação dos défices multilaterais, mediante o pagamento em ouro ou dólares, de uma fracção desses saldos, numa percentagem crescente com o montante destes, sendo a partes restante levada a uma conta de créditos colectivos na UEP*⁴⁵⁸.

Em 1958 entra em vigor o Acordo Monetário Europeu (AME) que estabeleceu o Fundo Europeu (constituído com um reliquat do Plano Marshall com um valor de 600 milhões de dólares e um Sistema Multilateral de Liquidações).

O objecto do Fundo era a concessão de créditos aos países membros com dificuldades temporárias de pagamentos.

O sistema Multilateral restabelecia o pagamento integral em ouro e divisas com saldos negativos nas respectivas balanças de pagamentos.

O desvio máximo consentido entre as cotações das moedas europeias e o dólar eram +/- 0.75% inferior ao que então vigorava internacionalmente pelo acordo de Bretton-Woods.

A OCDE com 22 membros e das relações de interdependência procura a expansão económica do emprego e a estabilidade financeira e ajudar o comércio mundial sem discriminações.

2.3. O Conselho da Europa

Em Maio de 1949, criou-se o Conselho da Europa. No ano anterior, reuniu-se em Haia o Primeiro Grande Congresso da Europa com 713 delegados e muitos observadores⁴⁵⁹
⁴⁶⁰.

O Art. 1 dos estatutos definem os objectivos do Conselho: *A finalidade do Conselho é realizar uma união entre os seus membros a fim de salvaguardar e promover as ideias e os*

⁴⁵⁸ Jacinto Nunes, *Ob. Cit.*, p. 36.

⁴⁵⁹ A delegação francesa, a mais numerosa – 168 delegados –, incluía nomes tais como: Raymond, Aron, Edgar Faure, Jacques Rueff, Couandenhove-Kalergi, Daladier, Edmond Giscard d'Estaing (pai do futuro presidente da República francesa), Paul Ramadier, Paul Reynaud (antigos primeiros – ministros), Mitterand, Chaban-Delmas e Maurice Schumann. A delegação inglesa com 145 membros era chefiada por Churchill e incluía Eden, MacMillan, futuros primeiros-ministros ingleses, Duncan-Sandys e Bertrand Russell. Adenauer fazia parte dos 51 delegados alemães. Spinelli, que tanto se havia de distinguir no processo de integração europeia, era um dos 57 delegados italianos e Paul van Zeeland um dos 68 delegados belgas. Denis de Rougemont e Salvador de Madariaga estavam igualmente presentes.

⁴⁶⁰ Da conferência de Haia cria o Conselho da Europa, constituído por um Conselho de Ministros e uma Assembleia Consultiva. Assinaram os estatutos em Londres pelos 5 países do tratado de Bruxelas (Inglaterra, França, Bélgica, Holanda, Luxemburgo) depois a Suécia, Noruega a Dinamarca, a Itália e a Irlanda. Nesse ano aderem em 1951 seguem-se a Áustria, Chipre, Suíça, Malta, Portugal (1976) a Espanha e o Liechtenstein.

princípios que fazem parte do seu património comum e favorecer o seu progresso económico e social, a forma de conseguir estes objectivos pela conclusão de acordos e de acções comuns nos domínios económico, social, cultural, científico, jurídico e administrativo, assim como pela salvaguarda e desenvolvimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais.

O Conselho elaborou uma Convenção dos Direitos Humanos em 1950 e entrou em vigor em 1953 após a adesão de 10 membros. A França assinou a Convenção em 1974. Portugal aderiu em 1976 e assinou a Convenção. As actividades do Conselho passam pela cooperação jurídica entre os seus membros, concertação, protecção no domínio social, ordenamento territorial e protecção do ambiente, relação entre poderes locais e regionais, educação e juventude.

2.4. A Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA)

Coincidente com o Plano Marshall, Jean Monnet apresenta a Georges Bidault, ministro dos Negócios Estrangeiros da França, em Julho de 1947, um memorando com os princípios estratégicos a seguir pela França para aplicação da ajuda americana.

Na sua concepção de desenvolvimento europeu, a repartição da produção carbonífera do Ruhr seria de interesse vital para a Europa. A sobrevivência europeia era problema. À França faltava o carvão, aos alemães os minérios de ferro, para além do controlo severo na produção do aço. Monnet queria pôr em comum os recursos da França e da Alemanha que se complementavam.

Em 1947, fundem-se as zonas de ocupação americana e inglesa e no ano seguinte a Francesa na Alemanha. Em Março de 1949 dá-se a unificação da Alemanha Federal. A França não via com bons olhos, os alemães retomarem as actividades do Ruhr.

Em 1950, é dissolvida a Autoridade Internacional do Ruhr, que fora criada na Conferência de Londres no ano anterior, Monnet entrega a Schuman o relatório que preconiza uma Comunidade Europeia do Carvão e do Aço e as indústrias dos países participantes são submetidas a uma autoridade comum. Esta comunidade é aberta a outros participantes, Schuman assume a responsabilidade política do projecto de Monnet em declaração pública, em 9 de Maio antes de ir a Conferência de Londres ⁴⁶¹.

⁴⁶¹ Bernard Clappier, que foi mais tarde governador do Banco de França, colaborou activamente com Schuman e Monnet.

A reconciliação da Alemanha e da França era o objectivo político do projecto. Estas duas potências beligeravam há 70 anos (1870, 1914-1918 e 1939-1945).

A posição de Monnet é que a Europa não se construiria duma vez, mas por realizações concretas, criando primeiro uma solidariedade de facto. Isto tem sido uma realidade. A Inglaterra reagiu vivamente ao projecto de Schuman não aceitando uma Alta Autoridade Supranacional com poderes soberanos⁴⁶².

Em 1951, a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) era constituída em Paris pela Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Holanda. Declara-se no tratado *“decididas a substituir as rivalidades seculares por uma fusão dos seus interesses essenciais e a criar pelo estabelecimento duma comunidade económica, os primeiros alicerces de uma comunidade mais ampla e mais profunda entre povos, durante muito tempo opostos por dissensões sangrentas e a lançar as bases de instituições capazes de orientar um destino doravante partilhado em comum”*⁴⁶³
⁴⁶⁴.

A Alta Autoridade com 9 membros no Luxemburgo, 1 presidente era Jean Monnet, a Assembleia era formada por 78 delegados⁴⁶⁵. Reunia uma vez no ano, detinha vagos poderes, o Conselho era representado por um membro de cada Estado e harmonia para a acção da Alta Autoridade com os países – membros, havia decisões por unanimidade e outros por maioria qualificada. O tribunal tinha 7 juizes e competia-lhe assegurar o respeito do direito de interpretação e aplicação do tratado e dos regulamentos de execução.

2.5. A Comunidade Europeia de Defesa (CED)

A necessidade de defesa da Europa levantou o problema de rearmamento da Alemanha. Com os êxitos da CECA chamaram a atenção dos seus membros para defesa militar, de tal modo que René Pleven, ministro da Defesa francês queria transpor o esquema da CECA para o campo militar. Queriam neutralizar o *perigo alemão* com a integração das forças armadas dos seis sob um Alta Autoridade.

⁴⁶² O ministro dos Negócios Estrangeiros inglês, Bevin, terá mesmo acusado o secretario de Estado norte-americano, dean Acheson, de Ter conspirado em Paris contra a Inglaterra. Cf. *História Geral da Europa*, p. 40.

⁴⁶³ M. Jacinto Nunes, *Ob. Cit.*, p. 40.

Esta ideia federalista tem na CECA o 1º passo. A Inglaterra a integração deveria dar-se nas base de cooperação intergovernamental.

A CECA é constituída por:

- A alta Autoridade, assistida por uma Comissão Consultiva,
- A Assembleia Comum,
- O Conselho Especial de Ministros,
- O Tribunal de Justiça.

⁴⁶⁵ À França, Alemanha e Itália cabiam 18 delegados; à Bélgica Holanda, 10; e ao Luxemburgo, 4.

O caso alemão é sempre preocupante, mesmo nas disposições de Maastrich, 40 anos depois, foi concebida uma política comum de defesa, que poderá conduzir, no momento próprio, a uma defesa comum.

A Inglaterra opõe-se ao plano CED, mas, foi assinado em 1952, celebrando-se, simultaneamente, um acordo de assistência entre a Inglaterra e a CED.

2.6. O Tratado de Roma de 1957

Rejeitada a CED, Monnet demitiu-se da presidência da Alta Autoridade do Carvão e do Aço. Os chefes sindicalistas alemães reiteraram a sua confiança a Monnet ao afirmarem-lhe “*porque vós fazeis o que dizeis e dizeis o que fazeis, continuar a lutar pela Europa, nós vos seguiremos*”⁴⁶⁶

Os socialistas alemães seguiram os colegas cristãos-democratas a votar favoravelmente na CECA. Segundo Monnet, estavam reunidas as condições para criar o Comité de Acção para os Estados Unidos da Europa. André Philip diz que a Europa tem agora duas pernas: uma liberal, outra socialista⁴⁶⁷.

Na Conferência de Messina, onde estiveram os seis ministros dos Negócios Estrangeiros, René Mayer foi nomeado para substituir Monnet na presidência da CECA. Nessa Conferência foram avançados dois objectivos: a produção de energia nuclear para fins pacíficos e a realização de um mercado comum generalizado.

Spaak, ministro dos Negócios Estrangeiros belga foi encarregado de coordenar os trabalhos de uma comissão para trabalhar sobre esta última questão⁴⁶⁸.

Na letra do Tratado *A Comunidade terá por missão promover mediante a constituição de um mercado comum e a aproximação progressiva das políticas económicas dos Estados-membros um desenvolvimento harmónico das actividades económicas no conjunto das Comunidades, uma expansão contínua e equilibrada, uma maior estabilidade, uma elevada aceleração do nível de vida e relações mais estreitas entre os estados que nela participam*⁴⁶⁹.

⁴⁶⁶ Só uma das três federações presentes no encontro representava mais de 6 milhões de aderentes.

⁴⁶⁷ Henri Rieben, *Des guerres européennes à l'union de l'Europe*, p. 43.

⁴⁶⁸ Em Maio de 1956 o Relatório de Spaak é aceite para base de negociações dos Tratados do Euratom, Comunidade Europeia de Energia Atómica, CEEA e do Mercado Comum, Comunidade Económica Europeia, CEE, tratados assinados em Março de 1957 em Roma.

As Comunidades passam a integrar 3 organismos CECA, CEE, CEEA. Previam-se 12 anos para ficar estabelecido o Mercado Comum em 3 fases de 4 anos cada. Prolongar ou diminuir o tempo seria por decisão unânime sob proposta da Comissão. No entanto o Mercado Comum levou 35 anos até 1 de Janeiro 1993.

⁴⁶⁹ M. Jacinto Nunes, *Ob. Cit.*, p. 44.

A adesão à Comunidade significa a assunção de direitos e deveres. A solidariedade está patente na ajuda de todos a todos e a cada um. A distância permite políticas de equilíbrio, nomeadamente, na área da agricultura, regiões e sociedades.

O Sistema Monetário Europeu reforça os mecanismos de apoio monetário e financeiro e conduziu à convergência política e económica⁴⁷⁰.

Os objectivos económicos mais significativos são os seguintes:

- a) a abolição de direitos aduaneiros entre os países membros e uma pauta exterior comum;
- b) criação dum mercado comum agrícola;
- c) liberalização dos mercados de trabalho, de serviços, de capitais.

Os Órgão da Comunidade eram:

- Assembleia, hoje Parlamento Europeu;
- Conselho;
- Comissão;
- Tribunal de Justiça.

2.7. Adesão de Portugal à CEE

Em Janeiro de 1972, entraram no Mercado Comum a Inglaterra, Irlanda e Dinamarca.

Depois do 25 de Abril de 1974, sentiu-se em Portugal a necessidade de consolidar a nossa frágil democracia e aderir ao espaço democrático europeu. Era uma questão vital. Em 1977, Mário Soares formula o pedido de adesão às Comunidades⁴⁷¹.

A Comissão apresenta ao Conselho de Ministros da CEE o parecer onde a nossa adesão “... *não pode senão reforçar o ideal europeu...*”.

Põe-se o problema da nossa pequenez, as diferenças de desenvolvimento que acentuariam a heterogeneidade da Comunidade. A isto classificou-se de *sim* político e *não* económico.

⁴⁷⁰ P. Pitta e Cunha, *Portugal e o Alargamento das Comunidades Europeias*, p. 45

⁴⁷¹ Quando das eleições em 1979, os partidos políticos que eram favoráveis à adesão representavam 72% dos votos. Só se opunham os comunistas e os seus aliados e os pequenos partidos da extrema - esquerda e da extrema-direita. A posição de alguns partidos que estavam então a favor da adesão fora, em 1974, diferentes, pois preferiam a continuação, eventualmente com alterações, de um acordo de associação. Cf., sobre estes aspectos, Loukas Tsoukakis, *The European Community and its Mediterranean Enlargement*, Londres, 1981.

O nosso rendimento *per capita* era de 45% da média comunitária^{472 473}.

A nossa frágil agricultura e fraca produtividade tem sido o calcanhar de Aquiles e a intervenção do Estado neste sector obrigou a acautelar os interesses da agricultura na Adesão.

Foi-nos possível estabelecer cláusulas de salvaguarda para a agricultura e usufruirmos um período de 10 anos para anular os direitos de importação⁴⁷⁴.

Depois de 9 anos de negociações, a Comunidade aceita a entrada de Portugal e Espanha na CEE, na CECA e no EURATOM a 12 de Junho de 1985, com efeitos a partir de 1 de Janeiro 1986^{475 476}.

2.8. O Acto Único

No Conselho Europeu de Bruxelas em Março de 1985, sob a presidência de Jacques Delors, definiu-se um conjunto de acções até 1992, para dar início em 1993 ao Mercado Único Europeu.

A Comissão elaborou o *Livro Branco* apresentado na Cimeira de Milão em Junho de 1985. Convocou a conferência intergovernamental para revisão do Tratado de Roma.

⁴⁷² Não tendo em conta o poder de compra interno das moedas, nominalmente era menos de 30% da média comunitária.

⁴⁷³ A população activa agrícola em 1977 em Portugal era de 32.5% e a média comunitária era de 8.2%. Estávamos muito atrasados. As conversações começaram em 1977 e durante 2 a 3 anos discutiram-se problemas políticos e económicos.

Foi um período de indecisões e dificuldades. Em 1979 a nossa estrutura funcional conseguiu negociar com a CEE nos aspectos técnicos. A Comunidade nunca permitiu que nenhum novo membro alterasse as suas regras, *acquis communautaire*.

A negociação só dizia respeito ao período consentido para a implementação dessas regras entre nós. A República federal da Alemanha não permitiu uma negociação separada da Espanha e Portugal embora a Espanha entrasse depois (Julho de 1977).

⁴⁷⁴ Eliminamos as situações de monopólio à excepção dos cereais aos quais foi concedido um período de 4 anos. Tivemos um programa de desenvolvimento agrícola PEDAP no valor de 700 milhões de ECU's (o ECU valia 160.00, mais 12% do que o dólar). A indústria desenvolve-se com o FEDER, uma quota entre 10.6% e 14.2%. No 1º ano de adesão recebemos uma comparticipação nos financiamentos de 70% quando só eram concedidos 50%.

⁴⁷⁵ A Grécia, que formulara o seu pedido em Junho de 1975, já fora admitida nas Comunidades em 1981. Para desenvolvimento dos aspectos da adesão portuguesa, consulte-se, entre outros, Pedro Álvares e Roma Fernandes, *Portugal e o Mercado Comum*.

⁴⁷⁶ A adesão trouxe alterações significativas: aumentaram as exportações e importações, aumentaram as trocas comerciais com a Espanha superior à que se verificou com os outros dez países da CEE. As exportações para a Espanha em 1986, 77.6% 60% o défice comercial com a Espanha sofreu agravamento dado o desequilíbrio existente.

O Acto Único, primeira revisão do Tratado de Roma, foi aprovado no Conselho Europeu do Luxemburgo em Dezembro de 1985 e assinado em Haia em Fevereiro 1986^{477 478}.

Os problemas institucionais agravaram-se com o alargamento da Comunidade a Portugal e Espanha. A regra da maioria qualificada⁴⁷⁹ já fora utilizada no tratado de Roma, sobretudo em política agrícola, e com o Acto Único, muitas decisões foram tomadas desta forma.

A harmonização das legislações nacionais facilitava a regra da maioria absoluta (art. 100º do Tratado de Roma)⁴⁸⁰. Ficaram sujeitas à regra de unanimidade as medidas de livre circulação de pessoas, disposições fiscais, as taxas do IVA e direitos dos trabalhadores assalariados.

Consentiu-se para o Mercado Único alterações de datas segundo as suas condições especialmente os países de menor desenvolvimento.

A mobilidade dos meios de produção, especialmente da mão-de-obra é um meio para compensar o desequilíbrio que a liberalização do comércio pode provocar. Caso contrário se o sentido fosse único, podia agravar os desequilíbrios preexistentes, razão que levou à inclusão no Acto Único do princípio da coesão económica e social, que reforça a solidariedade, que vem do Tratado de Roma, para que todos os países e regiões da Europa se aproximassem do nível de desenvolvimento, quer os países-membros, quer as regiões atrasadas desses países⁴⁸¹.

⁴⁷⁷ O Parlamento português ratificou-o em Dezembro de 1986, mas o Acto Único só entrou em vigor em 1 de Julho de 1987, embora a data prevista fosse 1 de Janeiro de 1987. O atraso foi ocasionado pelo facto de a Irlanda Ter de proceder a *referendum* em 26 de Maio para uma *segunda* ratificação, pelo facto de o Tribunal de Justiça Europeu Ter julgado, a pedido de *um cidadão*, o Acto Único inconstitucional (na Irlanda), o que impedia a sua ratificação, *sem referendum*.

⁴⁷⁸ A criação dum espaço sem fronteiras com 320 milhões de consumidores onde circulavam mercadorias, pessoas, serviços e capitais assegurados, foi um período de grandes transformações e uma concorrência acrescida pelos EUA, Japão e NICs (Coreia do Sul, Formosa, Singapura, Hong – Kong).

Dever-se-ia restabelecer a competitividade da indústria europeia. O espaço europeu aumenta a oferta em terrenos de inovação, financiamento e cooperação entre as empresas. O objectivo da criação de um mercado unificado ultrapassa a dimensão das empresas, visando desenvolver o sentimento dos Europeus de pertencer a um mesmo mundo e circular sem formalidades e estudar ou trabalhar onde quisessem. O tomar em consideração o indivíduo o cidadão europeu é a explicação do Acto Único *espaço sem fronteiras*, que ultrapassa o *mercado comum*.

⁴⁷⁹ As decisões por maioria qualificada a ser tomadas pelo Conselho exigem 54 votos em 76 quando esta delibera sobre uma proposta da Comissão, e nos outros casos 54 votos que reúnem pelo menos oito estados-membros. Recorde-se que a Alemanha, França, Inglaterra e Itália têm 10 votos, a Espanha 8, Portugal, Bélgica, Holanda e Grécia 5 votos, Irlanda 3 votos e Luxemburgo 2.

⁴⁸⁰ O voto por maioria qualificada abrangia apenas dois terços das cerca de trezentas medidas previstas no Livro Branco, para o estabelecimento do Mercado Único.

⁴⁸¹ Este princípio realiza-se através das transferências para os países menos desenvolvidos dum maior número de fundos (FEDER, FEOGA e FSE, etc.). Em Fevereiro de 1989 o Conselho Europeu de Bruxelas concretiza com a duplicação do montante dos fundos estruturais entre 1987 e 1993 e definiu cinco objectivos prioritários a começar pela promoção do desenvolvimento e ajustamento estrutural das regiões menos desenvolvidas aquelas que fosse inferior a 75% da média comunitária – como a nossa. Estas decisões eram por unanimidade.

2.9. Os objectivos do Tratado da União Europeia

Este tratado deu aso ao fim da divisão europeia e a pretensão duma arquitectura da futura Europa. Reforçou os princípios de liberdade, democracia, direitos humanos, liberdades fundamentais e Estado de Direito. Afirmou ainda que se pretende aprofundar a solidariedade entre os povos, o respeito pela história da sua cultura e tradições, a promoção económica e social dos povos europeus, o reforço de coesão e protecção ambiental, a convergência económica dos países-membros e o estabelecimento duma união económica e monetária com uma moeda única.

Teve o firme propósito de criar uma cidadania comum aos cidadãos dos países-membros. Propôs-se iniciar uma política estrangeira e segurança comum (PESC), uma defesa comum fortalecendo a unidade e independência em direcção à paz, segurança e progresso na Europa e no Mundo.

Quis facilitar a livre circulação das pessoas, garantindo a segurança dos povos com disposições relativas à justiça e dos assuntos internos.

O Tratado assenta em três pilares^{482 483}.

⁴⁸² O primeiro pilar dizia respeito às três Comunidades: Comunidade Económica Europeia, CEE, que muda para CE; Comunidade do Carvão e do Aço, CECA e Comunidade Europeia de Energia Atómica, CEEA ou EURATOM. O segundo pilar à política externa e segurança comum (PESC) e o terceiro à justiça e assuntos internos (JAI).

⁴⁸³ Em todas estas matérias deve presidir o princípio da subsidiariedade: a subsidiariedade aparece nos considerando dos tratados onde se perfilha o princípio de que, na criação da União as decisões devem ser tomadas, próximo dos cidadãos *de acordo com o princípio de subsidiariedade*. Esta afirmação é repetida no artigo A das disposições comuns também nos artigos B e F sublinhando-se o *reforço dos direitos e dos interesses dos nacionais dos Estados-membros e o respeito da identidade desses estados*. No art.º 3º B do Tratado define o princípio e a forma como se aplica. A comunidade actuará nos limites das atribuições que lhe são conferidos e os objectivos que lhe são cometidos pelo presente tratado. Nos domínios que não sejam das suas atribuições exclusivas a Comunidade intervém apenas de acordo com o princípio da subsidiariedade, se e na medida em que os objectivos da acção encarada não possam ser suficientemente realizadas pelos Estados-membros e possam, pois, devido à dimensão ou aos efeitos da acção prevista, ser melhor alcançados ao nível comunitário. Leão XIII escreve: o Estado tem o dever de promover o bem comum e procurar que os diversos âmbitos da vida social sem excluir o económico, contribuam para realizar aquele, embora no respeito da legítima autonomia de cada um deles (v. Jacinto Nunes, obra citada, p. 95). Na Quadragésimo ano Pio XI afirma: “É verdade, sem duvida, e a hora demonstra-o abundantemente que, em consequência da evolução das condições sociais, muitas realizações que outrora eram possíveis a pequenas associações não podem hoje ser realizados senão através de grandes colectividades. Contudo, permanece intacto um princípio gravíssimo da filosofia social: assim como é ilícito subtrair aos particulares, para as confiar as colectividades, as atribuições que eles poderão exercer pela sua própria iniciativa e pelos seu próprios meios, também se cometeria uma injustiça ao mesmo tempo que se deturparia seriamente a ordem social, se fossem retirados aos agrupamentos de ordem inferior, a fim de as confrontar a uma entidade mais vasta e de plano superior, as funções que esses agrupamentos estariam em condiciones de exercer eles próprios”. Em síntese, a acção do Estado é supletiva em relação dos indivíduos, das famílias e de todo um sistema de formações sociais. Também João Paulo II, na *Laborum Exercent* e na *Centesimus Annus*, reafirma o princípio de subsidiariedade no que toca à intervenção do Estado na vida económica e social na linha dos antecessores.

Entre os novos objectivos sectoriais previstos pelo Tratado de Maastricht – indústria, redes transeuropeias, política social, ambiente, cultura, saúde pública investigação e desenvolvimento tecnológico, e formação profissional – encontramos a área da educação.

A União Europeia compromete-se a contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística. Entre os incentivos, destaca-se a mobilidade de estudantes, promoção da cooperação entre os estabelecimentos de ensino, o desenvolvimento do intercâmbio de informações e experiência sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-membros⁴⁸⁴. A educação passou, assim, a fazer parte das políticas comunitárias.

2.10. O Tratado de Amsterdão

Este tratado celebrado 17 de Junho de 1997 trata da democratização e socialização europeia, dá-se relevo à política externa da União e à livre circulação dos cidadãos. O Tratado dá também grande importância à questão do emprego.

Pelo tratado de Roma em 1957 estabelece-se a comunidade Económica Europeia.

Em 1987 o Acto Único impulsiona o mercado interno. Com Maastricht (1991) traça-se o caminho da União Económica e Monetária e bases da política externa europeia e um espaço livre de segurança de livre circulação no meio europeu.

Com o tratado de Amsterdão reconcilia-se o continente europeu, graças ao alargamento da União, dando-lhe uma entidade renovada e cada cidadão pôde pronunciar-se a favor ou contra.

Os seus objectivos:

1. Emprego e direitos do cidadão: ponto fulcral do tratado.
2. Eliminar os entraves à livre circulação e reforço de segurança.
3. Fazer a Europa ouvir a sua voz no mundo.
4. Tornar eficaz a arquitectura institucional da União.

O Tratado assenta em quatro pilares:

- A política externa da Comunidade;

⁴⁸⁴ As acções de incentivo (com exclusão de qualquer harmonização legislativa) são tomadas por co-decisão pelo Conselho e pelo Parlamento Europeu. Só as recomendações podem ser feitas apenas pelo Conselho por maioria qualificada.

- A cooperação nos domínios da justiça e assuntos internos;
- A segurança comum;
- Reconhecimento formal da política de ultraperiferia⁴⁸⁵.

3. A ACÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO E, EM ESPECIAL, NO DOMÍNIO DO ENSINO SUPERIOR

3.1. A nova competência sectorial comunitária: a educação

O TUE chamou a si domínios novos, entre os quais se encontra a educação⁴⁸⁶.

Neste domínio afirma-se que a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a sua acção, ou seja, a sua responsabilidade pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística⁴⁸⁷.

A acção da Comunidade neste domínio tem por objectivo:

1. Desenvolver a dimensão europeia da educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros;
2. Incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores, nomeadamente através do incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo;
3. Promover e cooperação entre estabelecimentos de ensino;
4. Desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns nos sistemas educativos;
5. Incentivar o desenvolvimento do intercâmbio de jovens e animadores sócio-educativos;
6. E estimular o desenvolvimento da educação à distância;

⁴⁸⁵ V. art. 299 n.º 2 do Tratado de Amsterdão.

⁴⁸⁶ Este primeiro tratado fundamentado na economia era alheio à educação, ensino, aprendizagem. Em 1974 na sentença *Casagrande*, o Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias argumentava que a educação não figurava explicitamente nas competências comunitárias. A acção da Comunidade neste âmbito era necessária para a realização do mercado comum.

⁴⁸⁷ V. artigo 149º do Tratado da Comunidade Europeia (TCE, anterior artigo 126º, antes da revisão operada pelo Tratado de Amsterdão. O tratado de Amsterdão não modificou nenhum aspecto da acção da Comunidade nesta área.

A Comunidade incentivará a cooperação com países terceiros e com as organizações internacionais competentes em matéria de educação, especialmente com o Conselho da Europa⁴⁸⁸

Para contribuir para a realização destes objectivos o Conselho delibera de acordo com o procedimento previsto no n.º4 do artigo 249º TCE⁴⁸⁹.

3.2. A acção comunitária no domínio do ensino e da formação em geral: antecedentes

Há dez anos nasceu o programa ERASMUS, um programa destinado à Acção da Comunidade Europeia para a mobilidade de Estudantes Universitários. O objectivo principal deste programa era levar a cabo uma parte significativa de estudantes a realizar parte dos seus cursos num país membro.

Criou-se um intercâmbio cooperacional interuniversitário (PICs) nos diferentes países. Uma faculdade coordenava regularmente o ensino no estrangeiro durante um ano.

O país de acolhimento proporcionava as ajudas adicionais. Esta organização alargava a sua actividade ao pessoal docente, contemplando a elaboração de currículos e programas intensivos.

A mobilidade estudantil para aceder ao apoio, a instituição de origem deve ter o conhecimento para conceder o título ou qualificação final.

A par do ERASMUS surge o COMETT no ano de 1987, que trata da colaboração universitária e empresarial quer em tecnologia quer em informação, correspondia aos PICs do ERASMUS e chamavam-se (AFVEs) Associações Formativas entre Formação, Perfeição de Aplicações Práticas da Tecnologia.

Com esta colaboração no ensino e na formação superiores esperava-se obter respostas aos diferentes desafios vindouros.

⁴⁸⁸ O Conselho da Europa, criado em 05-05-1949, foi a primeira instituição política europeia dotada de um parlamento internacional, contando actualmente com a participação de 39 países. Tem por objectivo realizar a união estreita dos seus membros a fim de salvaguardar e promover os ideais e princípios que são património comum e favorecer o seu progresso económico e social.

⁴⁸⁹ Uma de duas vias é possível na adopção da legislação comunitária nesta matéria.

O Conselho adopta deliberando nos termos do artigo 251º do Tratado e após consulta ao Comité Económico Social e os Comité das Regiões. O Conselho delibera por maioria qualificada, sob proposta da Comissão, recomendações.

A par da mobilidade enriquecedora, a cooperação depreende-se e do êxito desta última vinculado à variedade excepcional dos sistemas educativos e formativos da comunidade⁴⁹⁰.

O intercâmbio educacional e formativo ganhava dimensão dentro da comunidade⁴⁹¹.

A partir da entrada em vigor dos artigos 126º e 127º do Tratado de Maastricht foram evoluindo, mais acentuadamente, quer os programas de educação quer de formação comunitários até à ratificação do mesmo Tratado em Novembro de 1993.

A *Europa dos povos* apoiada no *ERASMUS* e *COMETT* outorgava uma importância maior ao conceito de *dimensão europeia* a nível do ensino surgido na década de 70.

Com a crescente *europeização* o ensino superior começou a internacionalizar-se graças ao ERASMUS existe uma coordenação entre universidades e instituições similares que dão ao ensino uma *dimensão europeia*.

A preocupação pela qualidade surge nos anos 80 em numerosos países da Europa e não apenas nas universidades. Não só na França, mas também nos Países Baixos institucionalizaram-se sistemas novos de avaliação e qualidade de ensino e de aprendizagem na universidade.

Pouco a pouco, estes vectores vêm-se impondo na Europa universitária. Segundo a EUROSTART, os alunos matriculados nos quinze países membros duplicaram de 1975 a 1991 com a consequente deterioração do nível universitário pelas políticas de maior acesso).

Com o perigar da qualidade do ensino tem-se incentivado subseqüentes políticas e práticas educativas eficazes para colmatar este problema.

O aspecto económico também se encontra afecto à situação de qualidade, bem como as estruturas e procedimentos formais que envolvem metodologias que assegura a avaliação e qualidade.

⁴⁹⁰ Quer o ERASMUS quer o COMETT cresceram ininterruptamente e em 1994/95 137 000 estudantes acederam ao programa numa população de 10 417 000 (UE e AELC - Associação Europeia de Livre Comércio) quer no ERASMUS quer no COMETT. Em 1987 o ERASMUS movimentou 3.000 estudantes em que a população estudante europeia era de 600.000. Na mesma data os AFVEs cifravam-se pelos 205 num total de 1.500 instituições no ensino superior e 3.500 empresas, 24.000 cursos de formação dentro das empresas e cerca de 800 intercâmbios de pessoal universitário e industrial.

⁴⁹¹ Revista Europea, *Formación Profesional*, n.º 10, p.

O tipo de matérias a ensinar, a sua pertinência, necessidade ou a formação numa sociedade industrial só atingem o seu objectivo na qualidade⁴⁹².

A questão económica no âmbito do ensino superior fez com que o Estado favorecesse instituições educativas a quem deu maior autonomia para obter mais objectivos e cumprir responsabilidades frente aos grupos de interesse estudantes, empresários, pais e comunidade nacional e a própria universidade⁴⁹³.

Tem-se trabalhado numa maior avaliação e autoavaliação das instituições, na prática do ensino, nos níveis, nos conteúdos dos cursos e dos seus métodos⁴⁹⁴.

A qualidade encontra receptividade entre os que acreditam terem sido prejudicados com a queda dos níveis de escolaridade, em todos os graus e na produção das empresas. Disto, resulta: a agitação estudantil, certos programas electivos que caracterizam algumas universidades novas, numa tentativa de criar uma cultura académica não tradicional, facilidades para atingir a carreira docente e cargos sem a devida preparação.

A competitividade internacional por comparações erróneas nos anos 70, da qualidade de inovação, de estrutura, produção e performance criaram situações desfavoráveis. O movimento de consumidores salientou o valor do dinheiro e os governos aceitam em relação às despesas em educação⁴⁹⁵.

⁴⁹² Querendo-se evitar a hipersimplificação e enveredar pela qualidade é necessário desenvolver as modernas tecnologias de alto rendimento, próprias da sociedade de informação e explorar o mercado. Também devem-se aproveitar os usuários competentes capazes de aproveitar as tecnologias quer no sentido técnico quer aplicado. Neste sentido a qualidade pode promover, manter e favorecer uma classe de consumidores.

⁴⁹³ O ERASMUS tem o mérito de ter contribuído através da mobilidade de condizer o pessoal docente a um ensino e qualidade e formação e de ter contribuído para a análise de novos critérios de qualidade académica razão de ser da mobilidade estudantil.

⁴⁹⁴ É um contributo para a qualidade do ensino e uma das razões para dar prioridade a este objectivo no artigo 126 do tratado de Maastricht.

A Comunidade Europeia atendendo à diversificação do ensino superior no mundo a exigência da qualidade dá a primordialidade a este problema e apesar da avaliação feita à qualidade da investigação não basta para garantir quer a qualidade do ensino quer a aprendizagem, bem como a organização dos programas, métodos de gestão e comunicação em geral e a sua importância emerge da rápida alteração social.

A qualidade tornou-se um dos principais conceitos de debate nos anos 80 exigido por diversos quadrantes. A necessidade de legitimar as estratégias económicas para controlar a inflação, o realçar controlo e redução das despesas públicas bem como as da educação.

Legitimar a selectividade entre sectores é nas instituições, as reduções de fundos e daí a sua importância.

⁴⁹⁵ Busca-se um bom resultado para o dinheiro empregue na investigação e no ensino utilizando-o da melhor maneira selectivamente os objectivos: universidades, departamentos, grupos, indivíduos na esperança de resultados úteis. A qualidade entrou no discurso educativo nos princípios dos anos oitenta ligado à investigação e performance nos diferentes campos de estudo e investigação interdisciplinares.

Diferentes países debruçaram-se sobre o controlo e importância da qualidade na educação⁴⁹⁶.

Kerr (1971) identificou oito provas geralmente úteis para avaliação da qualidade global dos diferentes sistemas do ensino superior⁴⁹⁷.

3.3. O Académico e o profissional

Reconhecer formalmente os estudos no estrangeiro realizados sob os PICs de Erasmus é um avanço no reconhecimento académico. Este reconhecimento é obrigatório para aceder a estudos ulteriores, frequentemente, no estrangeiro. Em 1993, mais de 200 PICs deram oportunidade à obtenção de qualificações profissionais em países diferentes da Comunidade. Os países membros têm atendido à qualificação profissional em referência ao sistema educativo nacional e específico, e garantindo a qualquer cidadão na UE o acesso a qualquer país membro para obter as qualificações pretendidas. Desde 1975 a 1985, o

⁴⁹⁶ A França cria uma comissão dedicada à avaliação de qualidade das universidades como elitismo republicano. A Suécia, o Conselho Nacional das Universidades e Instituições Superiores reexaminou pareceres sobre a qualidade e produção de investigação debruçando-se sobre procedimentos de investigação dentro e fora do ensino superior.

A Austrália criou dez centros de investigação especiais nas universidades e depois Centros - Chave do Ensino e Investigação em Institutos de educação avançada.

Canadá tem praticado um financiamento mais flexível tendo em conta os critérios de qualidade. A Alemanha no seu relatório nacional diz que (...) nos últimos anos tem sido dada cada vez maior importância ao princípio de diferenciação ou diversificação. A avaliação da performance concentra-se nas diferentes formas de financiamento da investigação e do desenvolvimento.

Os Países Baixos globalmente foi dado um impulso, de várias maneiras, à avaliação externa do ensino e da investigação.

A Espanha debate-se com o problema da massificação e o efeito produzido na qualidade e quantidade do seu pessoal docente face ao aumento da população universitária.

Nova Zelândia, insuficiente financiamento devido ao elevado número de alunos inscritos enfraqueceram a capacidade das universidades para fornecer o nível e qualidade de ensino e investigação suficientes para manter a orgulhosa tradição do ensino universitário da Nova Zelândia.

Estados Unidos, as instituições hierarquizam-se devido ao mercado livre. As dez instituições mais importantes identificadas por Orr (1984) incluem Harvard, Berkeley, Mit, Chicago, Stanford, Yale, Princeton, Columbia, UCLA e Wisconsin.

⁴⁹⁷ 1 - A qualidade das capacidades e conhecimentos académicos na competição internacional... Julgada pelo valor atribuído à investigação divulgada do pessoal universitário de uma nação nos círculos intelectuais mundiais e a aceitação generalizada dos graus mais elevados das instituições mais importantes do país;

2 - A capacidade de proteger o talento da população em geral, sem atender à classe social ou à raça...;

3 - A preparação de indivíduos com formação técnica para satisfazer as necessidades da indústria agricultura, governo e serviços sociais...;

4 - O estabelecimento de uma oportunidade de ensino liberal, para os estudantes pré-graduados, adequado à época;

5 - A qualidade e equilíbrio dos serviços prestados (consulta, orientação política, proposta, etc...) aos vários estratos sociais...;

6 - A qualidade e equilíbrio da crítica construtiva da sociedade;

7 - A eficácia da administração de ensino superior...;

Conselho da CE procurava um reconhecimento mútuo dos Estados Membros na regulação do acesso a sectores profissionais como medicina, farmácia, arquitectura e o direito com reservas.

Já as *directivas gerais* de 1988 e 1992, respectivamente, exigem aos Estados Membros a criação de acordos e estruturas horizontais e intersectoriais que permitam estudar as solicitudes de reconhecimento ou convalidação de forma individual.

A supervisão das actividades nacionais corresponde à Direcção Geral XV da Comissão Europeia que se ocupa de Mercado Interior e Serviços Financeiros.

Para um mais global reconhecimento académico criou-se em 1989 um sistema europeu de transferência de créditos e integrado no ERASMUS.

Durante os primeiros seis anos de experiência o Sistema de Transferência de Créditos de Curso da Comunidade Europeia (SETC) ocupou-se de cinco campos temáticos: administração de empresas, química, história, medicina e engenharia mecânica, 145 faculdades ou departamentos participaram neste projecto piloto. No final de 1994/95: 1 895 estudantes foram integrados no estrangeiro nos SETC.

3.4. Racionalizar e Cooperar

A necessidade que a Comunidade Europeia tem de explorar e desenvolver os seus recursos humanos, para colmatar as competências imprescindíveis e aumentar a competitividade deve racionalizar e cooperar no ensino e formação dentro do seu espaço.

Em 1993 foram negociadas nas instituições comunitárias os programas - Sócrates e Leonardo da Vinci que entraram em vigor em 1995.

Ao programa Sócrates⁴⁹⁸, que activa também o ensino superior, foi-lhe atribuído até 1999, 850 milhões de ecus. Entretanto o Erasmus continua a cooperar no ensino e formação superiores. O programa LÍNGUA de 1990 inclui-se no Sócrates, o COMETT responsável pela formação profissional integrou-se no Leonardo da Vinci.

O memorando reflecte a possibilidade de melhor gestão para os recursos humanos da Comunidade em vista ao enriquecimento material, social, cultural, incluindo a realização pessoal dos seus membros (cidadãos).

8 - O grau de apoio ao ensino superior por parte da população em geral e dos estudantes em particular... .

⁴⁹⁸ Este programa viria a ser relançado em 1999, agregando todas as acções comunitárias em vigor dispersas na área da educação.

Conforme o Livro Branco da Comissão, Crescimento, Competitividade e Emprego, adoptado pelo Conselho da Europa em Dezembro de 1993, relativamente ao crescimento económico anterior a 1992, a Comunidade enfrentaria dificuldades nos mercados e não criaria empregos suficientes.

Ao o IRDAC (Comité Consultivo sobre Investigação e Desenvolvimento Industriais da Comissão Europeia - 1994) atribuiu-se-lhe Qualidade e Relevância para satisfazer maior competitividade e rapidez de adaptação e mudança industrial.

Adoptou-se sistemas de qualidade para o ensino e formação e preparação de pessoas e uma aprendizagem contínua. Na ideia de criar uma sociedade de conhecimento, elaborou-se o Documento Conjunto sobre o Ensino na Europa, feito pela Mesa Redonda Europeia de Industriais e a Conferência Europeia de Reitores partilhou desta ideia.

O Livro Branco Ensinar Aprender, até à sociedade do conhecimento sob a orientação de Edith Gresson, Comissário de Emprego e Assuntos Sociais, publicado em 29 de Novembro de 1995. A sua importância é uma contribuição e à competitividade e ao modelo social europeu.

Espera-se que o ensino e formação dêem resposta aos diversos desafios com nova noção de urgência. O êxito que se espera reside na variedade dos sistemas educativos e de formação pela distinção de estruturas e culturas misturadas.

A oposição criativa entre a diversidade dos sistemas nacionais e a semelhança entre os nossos problemas é uma das principais razões de ser para a cooperação europeia.

A intervenção comunitária neste âmbito que apoia e complementa as políticas decididas à escala nacional, concebeu-se para promover as práticas inovadoras, os intercâmbios de experiência, os debates, a reflexão e a investigação conjunta.

3.5. Uma nova estrutura e um novo ênfase

a) Um contrato institucional

A principal ferramenta formal para a promoção do programa Erasmus, integrado no Sócrates, é um contrato entre a Comissão Europeia e o ensino superior para usufruir de cooperação europeia. Em 1997/98 a Comissão concedeu 25 milhões de ecus às instituições escolhidas entre 1600 candidaturas e dos 5 000 centros de ensino superior nos 18 países que participam do Erasmus.

Os acordos de 1995/96 e 1996/97 considerados de transição e mais de 2 500 PICs receberam os seus directamente da UE de acordo com o estabelecido no Erasmus antes da sua integração no Sócrates.

Esta programação, com a duração de três anos, engloba a maior parte das actividades subvencionadas pelo Erasmus inclusive a mobilidade estudantil e pessoal docente, o desenvolvimento conjunto dos currículos, os programas intensivos e o SETC. Estas actividades são fixadas numa declaração política europeia obrigatoriamente apresentada por cada centro, além da ajuda que as universidades concedem.

Tenta-se que este apoio seja institucionalizado e com capacidade de colaboração com associados regionais do ensino superior. Uma forma nova de colaborar escapa à institucionalização: - projectos de *redes temáticas*.

Começou por serem 28 redes em torno de disciplinas académicas que em alguns casos agruparam mais de 100 universidades, faculdades, colaborando em matéria de interesse comum. Estas redes temáticas criaram aspectos inovadores no ensino superior, renovação de métodos na docência e a comparabilidade de currículos.

3.6. Avanço no desenvolvimento curricular

No ano de 1996/97 a secção Erasmus do programa Sócrates criou três novas actividades neste campo para consolidar a poderosa intervenção europeia centrada nos contratos institucionais desde 1997/98.

Conjuntamente, preparam-se os cursos, *tipo Master*, de nível avançado, de módulos europeus e o curso de idiomas integrados e nestes se centrariam 20 temas (1996/97) seleccionados numa dimensão de alto nível profissional. Na base destes cursos estão organizações académicas e profissionais à escala europeia no ensino superior e que reflectem em si as análises do Livro Branco da Comissão 1995 *Ensinar e aprender: até à sociedade do conhecimento*.

Este nível avançado de novas carreiras seleccionadas permitem resolver os défices europeus nos recursos humanos de alta qualificação, adicionando experiências internacionais nessas especialidades.

Este tipo de qualificação é concedida pelo Erasmus a pós-graduados que consigam partilhar numa formação interdisciplinar como administradoras internacionais de ajuda humanitária.

Este curso desenvolveu-se em 1994/95 com a colaboração das universidades de cinco Estados Membros e da Oficina Humanitária de las Comunidades Europeas - OHCE, e a preocupação pela qualidade e competência profissional de alto nível, com dimensão europeia.

Semelhantemente, o desenvolvimento de cursos integrados (1996/97) de idiomas concentrar-se-á na preparação de módulos específicos por temas e sua integração nos programas de docência universitária.

O programa Leonardo da Vinci tem como objectivo apoiar projectos piloto quer de universidades, quer de empresas e que facilite a formação e reconhecimento mútuo de qualificações e competências.

Enquadra-se neste programa a inovação na formação superior, incluindo a elaboração de módulos – chave do desenvolvimento. Facilitam as empresas numa formação universitária independentemente do sector de interesse. Este programa pretende o intercâmbio internacional de pessoas entre empresas e universidades com vista à colaboração em empresas.

3.7. Apoio à qualidade

Um ensino de qualidade é complicado e denso e complica-se com a colaboração de sistemas nacionais diferentes. este variará consoante as condições socioeconómicas do país.

O critério deveria pautar-se por metodologias práticas e submetê-las à prova e depois dos critérios aceites tornam-se base para explorar e avaliar outros aspectos diferentes. Neste sentido, a experimentação tornou-se para os Estados um instrumento de qualidade no ensino, e formação superiores e pode adaptar-se a outros contextos educativos.

Em 1991, o Conselho ordenou à Comissão que financiasse um estudo comparativo de métodos de avaliação, usados nos Estados Membros e criasse projectos piloto neste campo.

Em 1993, a atenção fixou-se na França, Países Baixos e Grã-Bretanha, esta foi escolhida pelo alargamento no ensino universitário (1991) como novos organismos e pelos métodos de avaliação de qualidade à escala nacional bem como França e Países Baixos e a Dinamarca também queria fazê-lo.

Os projectos – piloto (Novembro de 1994) foram constituídos em cooperação internacional para comprovar a avaliação da qualidade e *experiência de aprendizagem* em engenharia e ciências de informação e comunicação e estudos de arte e desenho. Para estes projectos a comunidade despendeu 710 000 ecus distribuídos por 46 centros de ensino superior, pertencentes de 17 países da UE e da AECC.

Os projectos incrementavam as avaliações da qualidade no ensino superior à escala europeia e favoreciam os já existentes na ajuda para melhorar o reconhecimento académico efectivo dos títulos e a compreensão mútua dos currículos. Esta experiência não afectava nem a responsabilidade dos Estados Membros nesta matéria, nem a autonomia das suas instituições de ensino superior. Concordou-se que a avaliação da qualidade começava pela auto-análise institucional da matéria em questão numa lista comum de critérios. Os projectos centravam-se na qualidade do ensino, visavam examinar a gestão dos centros e a investigação. Nesta auto-análise participava todo o pessoal administrativo, estudantes e professores.

Segue-se a avaliação propriamente dita através duma Comissão Inspectoria de controle com peritos externos que efectuavam visitas aos centros não só de professores, mas também representantes de empresas possivelmente doutros países. Passa-se a um relatório com características globais.

Em último lugar há uma absoluta autonomia e independência face às administrações nacionais quanto aos métodos usados. Oficializados estes critérios formais procedia-se a uma informação nacional pelos comités nacionais como supervisões do referido processo em um dos Estados Membros, e a nível europeu, fazia-se um relatório global a partir dos nacionais.

Concluídos os projectos – piloto em 1995, realçava-se a consciência da necessidade de criar um bom programa de avaliação, onde estivessem presentes os objectivos a considerar e possíveis consequências para termos de financiamento e adaptação a uma consequente metodologia.

A avaliação torna-se uma resposta a pressões e deve adaptar-se às circunstâncias do sistema educativo do país. A avaliação da qualidade depende do fim a que se destina cada instituição, definição e objectivo institucional.

Os projectos-piloto originaram um intercâmbio construtivo entre os participantes no processo, e as administrações nacionais e instituições como a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa, a Conferência de Reitores Europeus como observadores.

O relatório europeu estabelece uma inter-relação positiva entre os Estados pelo levantamento correcto e uniformidade de critérios.

Os contínuos debates em torno dos projectos piloto fizeram da avaliação da qualidade um instrumento de excelência juntamente com outras metodologias que incrementaram o seu valor.

Foi opinião comum de todos os participantes nestes projectos, a necessidade de um intercâmbio regular de ideias e experiências à escala europeia e debates sobre a inovação de metodologias que garantam a qualidade no ensino superior.

3.8. A prossecução dos projectos

O Conselho de Ministros de Educação da C.E. em 6 de Maio de 1996, através da Comissária Edith Cresson, incentivou a criação nos Estados membros, como parte integrante das suas responsabilidades no ensino superior de procedimentos e metodologias encarregues de avaliar a qualidade dos sistemas que devem ser autónomos e independentes do Estado e das instituições do ensino superior.

Quem aderir a este sistema, partilha dum diálogo permanente através duma troca de experiências sobre a avaliação e garantia de qualidade com os restantes países de Comunidade. A Comissão, sob a autoridade do Conselho, apoiará esta cooperação entre Estados e instituições nesta matéria.

3.9. A transferência de créditos e seu reconhecimento

Trata-se dum conjunto de princípios operacionais com o fim de reconhecer os estudos realizados no estrangeiro. O sistema inicia-se por um acordo prévio entre os estudantes, os centros educativos nacionais e o anfitrião sobre o curso no estrangeiro e a sua avaliação.

O sistema reconhece esses estudos no estrangeiro sob a forma de unidades de crédito ligada ao trabalho total do estudante, incluindo não só o contacto professor-aluno, horas lectivas ou tutorias, mas também leituras extra, redacção de ensaios, execução de projecto, trabalhos laboratoriais, etc. Segue-se o critério habitual de unidades de crédito que é de 60 horas anuais, 30 semestrais, 20 trimestrais.

Dentro do SETC, cruzam-se informações claras e precisas sobre objectivos, conteúdos, estrutura e avaliação dos cursos e como se aplicam os créditos e seu registo.

O pessoal docente destes cursos confia no Ensino ministrado pelos seus colegas nas faculdades donde provêm os estudantes (e vice-versa).

Apoia os SETC um dossier informativo, para todas as instituições ou centros associados, através do qual os estudantes e professores são informados dos cursos apropriados que podem escolher no estrangeiro, além da forma de transferência de créditos académicos.

A atribuição de créditos é distinta das notas e qualificações impostas ao estudante pelo seu trabalho.

Há um número fixo de créditos para cada curso a partir duma valoração prévia e este deve ser levado até ao fim, como acordado antecipadamente.

As notas são convencionadas pela variedade de classificações existentes nos Estados-membros. A duração dos estudos tem por base os 60 créditos anuais, mas o tempo, que os estudantes precisarem para realizar os cursos, não afecta aos créditos atribuídos. As instituições envolvidas devem cumprir as normas estabelecidas. Os sistemas de créditos compaginam com os cursos modulares e com os tradicionais em qualquer ensino.

A Comissão em 1994, contactou as 145 faculdades participantes no projecto piloto propostas para ampliar o SETC como grande programa. Criou uma equipa de 26 promotores nacionais para apoiar a prevista ampliação nos Estados Membros⁴⁹⁹.

Da avaliação efectuada em 1996 verifica-se que o SETC ultrapassou a fase experimental e pretende criar princípios operacionais para transferência de créditos em toda uma série de sistemas e práticas de ensino superior na maior parte das áreas temáticas.

Esta ampliação do SETC terá de contar com os níveis nacionais, suas instituições e currículos.

3.10. Resultado das directivas gerais sobre o reconhecimento profissional

Em 1996, a Comissão apresentou ao Conselho e ao Parlamento Europeu a informação do progresso da primeira directiva dos reconhecimentos do ensino superior

⁴⁹⁹ O projecto desenrolava-se em duas fases terminando o processo 1995/96 de 958 faculdades (departamentos...) de 230 instituições a primeira e a segunda de 36 membros de ensino superior não universitário. Os grupos temáticos têm representado a começar por engenharia 17% de todas as redes de coordenação, ciências naturais 16%, medicina 11%, estudos empresariais 10% e estes estudos far-se-iam nas próprias instituições do ensino superior acordado a partir de 1997/98.

concedidos para aprovar uma formação profissional não inferior a três anos. Entre estas profissões regulamentadas: fisioterapia, algumas categorias técnicas nos países membros - maestros, direito, auditorias, contabilidade e outros do sector público. Através dessa directiva 11 000 pessoas viram reconhecidos os seus títulos até 31 de Dezembro de 1994.

Outra medida eficaz foi o reconhecimento das qualificações obtidas nas profissões que exigem menos de três anos de formação. E já em 1999 se obteve uma informação dos progressos obtidos.

Entre os cidadãos membros, Conselho e Parlamento prometem examinar, no 2º semestre de 1996, a proposta duma terceira tentativa de *consolidação*, destinada a facilitar a liberdade de circulação e o reconhecimento e qualificações para as profissões regulamentadas, que ainda não podem integrar-se no sistema geral, entrando em vigor em 1997.

3.11. Aperfeiçoar o reconhecimento de estudos e empregos

Talvez não interesse muito reconhecer o aspecto profissional, a não ser no caso de acesso a uma formação de alto nível, por a contratação se processar tanto nas faculdades regulamentadas, como nas não regulamentadas.

Além disso, muitos Estados Membros proporcionam informação sobre o reconhecimento quer académico quer profissional, através dos Centros Informativos Nacionais para o Reconhecimento Académico (CINRAs) subvencionado pela UE⁵⁰⁰.

O Conselho propôs contribuir com novas Redes temáticas o ERASMUS em questões relativas ao reconhecimento em cooperação com associações profissionais e industriais representantes de gestão e de trabalhadores e organismos estudantis e em participações directas quando conveniente.

⁵⁰⁰ Em 1994 a Comissão publicou uma Comunicação sobre o reconhecimento de qualificações com fins académicos e profissionais para debate entre as instituições comunitárias e os interessados como os centros e organizações profissionais dos Estados Membros.

Em 1996 o Conselho examinou a informação de Comissão para debate e recomendou a sua difusão criar e desenvolver interacções entre os diversos tipos de reconhecimento, em lugar de examinar o possível evolução de cada um deles isoladamente.

Em 1998 analisaram-se os progressos obtidos. Um papel fundamental para os CINRAs e a criação de medidas de informação apropriadas. Outra proposta *Anexo europeu administrativo ao título* descrever-se-iam os estudos realizados e aprovados com o fim de fomentar sua transparência e reconhecimento nos outros Estados distintos ao que expede o título. E outra sugestão é promover bons procedimentos para se conseguir acordos amistosos nos conflitos surgidos como consequência de solicitudes individuais de reconhecimentos académicos. Os CINRAs poderiam ter um papel importante.

As Redes temáticas garantem os conteúdos curriculares, reflectem as necessidades das profissões à escala europeia e reforçam os novos projectos ERASMUS de currículo.

3.12. Apoio ao ensino aberto e à distância

A UE tem dado relevante importância ao ensino aberto à distância, libertando os estudantes das aulas, isto é, do tempo e do espaço obrigatórios, dá-lhe maior autonomia no processo de aprendizagem com a aplicação de novas tecnologias da informação e comunicação (TIC)⁵⁰¹.

Aprofundou também o ensino e formação permanente, actualizando competências e esquecendo situações obsoletas. O apoio das TIC podem favorecer cursos no estrangeiro de mobilidade *virtual* com meios tecnológicos, proporcionando um ensino interactivo e individual com uma metodologia semelhante à do ensino tradicional.

Aonde o poder fazer-se partilhar em cursos estrangeiros os alunos impossibilitados de utilizar programas de mobilidade real como o ERASMUS. É uma situação assumida pelo Livro Branco 1995 - *Ensinar e aprender: até à sociedade do conhecimento*⁵⁰².

Será preciso uma intervenção concertada neste sistema para garantir qualidade e idoneidade e para que o ensino e a aprendizagem sejam efectivos. Esta flexibilidade e eficácia de métodos e sistemas EAD são uma realidade nos Estados Membros⁵⁰³.

3.13. O Programa Sócrates

O programa Sócrates será executado, conforme determina durante o período compreendido entre 1 de Janeiro de 2000 e 31 de Dezembro de 2006.

O programa contribui para a promoção de uma Europa do conhecimento, através do desenvolvimento da dimensão europeia da educação e da formação, promovendo a aprendizagem ao longo da vida, com base na educação e na formação formais e informais, e

⁵⁰¹ O ensino aberto à distância ganhou capacidade e enveredou por cursos de alta qualidade e atingiu um vasto leque de estudantes e contribuiu para uma situação mais igualitária na Europa.

⁵⁰² Dada a diversidade dos sistemas educativos na Europa reconhece-se que o EAD, embora sem fronteiras encontrava barreiras na capacidade de adquirir um título educativo. Este tipo de estudo nas iniciativas educativas comunitárias é factor essencial para a eficácia a longo prazo.

⁵⁰³ CEDEFOP, p. 62.

apoia a aquisição dos conhecimentos, aptidões e competências susceptíveis de favorecer uma cidadania activa e a empregabilidade⁵⁰⁴.

O programa apoia e completa as acções desenvolvidas pelos Estados-membros e nos Estados-membros, no pleno respeito pela sua responsabilidade pelo conteúdo e organização dos sistemas de educação e formação, bem como pela sua diversidade cultural e linguística.

A Comunidade Europeia optou por reunir num só programa todas as matérias relacionadas com a educação. O programa Sócrates, aprovado em finais de 1999, compreende as acções que a seguir se passam a referir:

3.14. Acção “Comenius”: Ensino Básico e Secundário

A Acção Comenius destina-se a melhorar a qualidade e a reforçar a dimensão europeia do ensino escolar, em especial através do incentivo à cooperação transnacional, entre as escolas, contribuindo para a melhoria da evolução profissional do pessoal directamente interveniente no sector do ensino escolar, e a promover o conhecimento de línguas e a consciência intercultural.

⁵⁰⁴ Com a Decisão n.º 819/95/CE, o Parlamento Europeu e o Conselho criaram o programa de acção comunitário Sócrates (JO L 87 DE 20.4.1995, p. 10. Decisão alterada pela Decisão n.º 576/98/CE (JO L 77 de 14.3.1998, p. 1). O Conselho Europeu extraordinário sobre o emprego, reunido no Luxemburgo, em 20 e 21 de Novembro de 1997, reconheceu que a educação e a formação ao longo da vida podem contribuir significativamente para as políticas de emprego dos Estados-Membros, a fim de reforçar a empregabilidade, a adaptabilidade, o espírito empresarial e a promoção da igualdade de oportunidades. Na Comunicação "Por uma Europa do conhecimento", a Comissão definiu orientações para a construção de um espaço educativo europeu, aberto e dinâmico, capaz de cumprir o objectivo da educação e da formação ao longo da vida e no livro branco "Ensinar e aprender - rumo à sociedade cognitiva", a Comissão declarou que o advento da sociedade do conhecimento implica o incentivo à aquisição de novos conhecimentos e, portanto, o desenvolvimento de todas as formas de incentivo à aprendizagem. Ainda no livro verde "Educação, formação, investigação: os obstáculos à mobilidade transnacional", a Comissão evidenciou o benefício da mobilidade para as pessoas e a competitividade na União Europeia. Importa prever a abertura do presente programa à participação dos países associados da Europa Central e Oriental (PECO), nas condições definidas nos acordos europeus, nos seus protocolos complementares e nas decisões dos respectivos Conselhos de Associação, de Chipre, financiada por dotações suplementares, segundo regras a acordar com aquele país, bem como de Malta e da Turquia, financiada por dotações suplementares, nos termos do Tratado.

Segundo os princípios da subsidiariedade e da proporcionalidade definidos no artigo 5º do Tratado, os objectivos da acção prevista como contribuição da cooperação europeia para uma educação de qualidade não podem ser suficientemente realizados pelos Estados-Membros, nomeadamente pela necessidade de parcerias multilaterais, de mobilidade multilateral e de intercâmbio de informações ao nível comunitário, e que, devido à dimensão transnacional das acções e medidas comunitárias, esses objectivos podem ser melhor alcançados a nível comunitário.

A Comunidade incentivará a constituição de parcerias multilaterais e transnacionais entre escolas. Essas parcerias podem também incluir outros organismos apropriados, como estabelecimentos de formação de professores, instituições e autarquias locais, empresas ou estabelecimentos culturais, organizações de pais, de alunos e outras organizações envolvidas.

3.15. Acção "Erasmus": Ensino Superior

O programa Erasmus destina-se a melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia do ensino superior, incentivar a cooperação transnacional entre universidades; dar um impulso à mobilidade europeia no sector do ensino superior e melhorar a transparência e o reconhecimento de estudos e habilitações em toda a Comunidade.

As universidades participantes celebrarão com a Comissão "contratos institucionais" que abrangerão o conjunto das actividades Erasmus aprovadas. Esses contratos terão normalmente a duração de três anos e serão renováveis⁵⁰⁵.

3.16. Acção "Grundtvig": Educação de Adultos e outros percursos Educativos

Em complemento das acções relativas ao ensino básico e primário e ao ensino superior, esta acção destina-se a incentivar a dimensão europeia na aprendizagem ao longo da vida e a contribuir - através do reforço da cooperação transnacional - para a inovação e uma melhor disponibilidade, acessibilidade e qualidade de outros percursos educativos, bem como a promover a aprendizagem das línguas. A acção tem como destinatários as pessoas que, independentemente da idade, procurem acesso a conhecimentos e competências no âmbito da educação formal ou informal ou por meio de aprendizagem autónoma, melhorando assim a

⁵⁰⁵ Este programa tem beneficiado muitos estudantes, basta observar que nos anos 1994/95, o programa contou com 127.000 participantes. Desde que qualquer estudante preencha os requisitos como um conhecimento da língua do país de acolhimento ninguém o pode impedir de permanecer de 3 a 12 meses, estando contudo matriculado na Universidade do país de origem e não paga matrícula no país de acolhimento e tem o mesmo apoio de financiamento dos estudos como no seu país. Além disso o programa financia uma ajuda financeira directa para gastos adicionais provenientes da mobilidade como viagens, subsistência se forem mais elevadas que no seu país.

sua consciencialização cultural e a sua empregabilidade, e reforçando a sua capacidade para progredir em termos educativos e desempenhar um papel pleno e activo na sociedade.

3.17. Acção "Língua": Ensino e Aprendizagem de Línguas

O objectivo desta acção é apoiar medidas transversais relativas à aprendizagem de línguas, a fim de ajudar a promover e manter a diversidade linguística na Comunidade, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das línguas e facilitar o acesso a oportunidades de aprendizagem linguística ao longo da vida, talhadas segundo as necessidades individuais. Será prestada especial atenção à intensificação de contactos transnacionais entre os profissionais do ensino das línguas e junto dos responsáveis pelas políticas do ensino das línguas em toda a Comunidade e em todos os sectores da educação.

3.18. Acção "Minerva": Ensino Aberto e à Distância, Tecnologias da Informação e da Comunicação no domínio da Educação

A acção tem por objectivo apoiar medidas transversais relativas ao ensino aberto e à distância (EAD), bem como à utilização das tecnologias da informação e de comunicação (TIC), incluindo o multimédia, no contexto educativo. A acção complementa e enriquece assim as medidas correspondentes estabelecidas no âmbito das outras acções do presente programa.

4. A MOBILIDADE DOS ESTUDANTES DENTRO DA UNIÃO EUROPEIA

4.1. Ensino Superior Politécnico

A nossa identidade tem sido afectada pelo ensino a que os americanos chamam *The American way of life* e a atitude de desinteresse inculcada na juventude no futuro do país e no seu próprio futuro.

Também a modernização é factor de desestabilização, mas necessário ao seu avanço. Os factores aludidos são mais importantes para a identidade social do que a transferência de poderes que tradicionalmente faziam parte do *modelo* puro do Estado – Nação.

Estes poderes exercidos no seu conjunto trazem benefícios gerais. No Leste Europeu surgem nações sem o mínimo de condições. Este surto nacionalista que se manifesta pela Europa nasce da demagogia invocando os interesses do povo atacando os políticos e no chauvinismo passa à xenofobia e à intolerância revelando para a agressividade e racismo. Portugal foi sempre europeu na religião e na cultura. A busca de novas terras a partir do séc. XV não quebrou os laços europeus⁵⁰⁶.

A nossa cultura europeia enriqueceu-se com as civilizações da África, Ásia e América. No séc. XIX, Coimbra foi invadida pelas obras de Rousseau, Víctor Hugo, Michelet e discutia-se Kant, Hegel e Fichte. A economia europeia alterou-se profundamente e os países europeus de per si não tinham capacidade de enfrentar o gigante americano e japônês.

A diminuição demográfica da Europa é uma evidência e a sua desunião colocá-la-ia à mercê das duas grandes potências económicas referidas ou à Rússia ou a China. É um imperativo a união dos Estados europeus. Maastricht é o passo ideal para a construção europeia.

*Para saber o que é preciso fazer e como
fazê-lo é preciso primeiro saber aonde se vem e
para onde se vai.*

Abraão Lincoln

Os Gregos definem Europa como península da Ásia terra onde se desenvolvem a sua civilização sem memorar a lenda do rapto da filha de Agenor⁵⁰⁷.

⁵⁰⁶ Dois motivos nos levaram para longe da Europa: a propagação da fé e a aventura marítima.

⁵⁰⁷ Segundo a mitologia grega, a Europa era filha do rei da Fenícia (actual litoral sírio – palestiano) Agenor e de sua mulher Tefaassa. Quando se distraía com as suas companheiras à beira do mar, foi raptada por Zeus, disfarçado num belo manso touro – para evitar os ciúmes de sua esposa Hera – que a levou para Creta. Aí revelou-lhe a sua identidade e tiveram três filhos, Minos, Radamanto e Sarpédon. Mais tarde, Europa terá casado com o rei de Creta, Astérion, do qual teve uma filha, a que deu o nome de Creta. Há quem atribua a paternidade da Europa a Fénix, mas este era sim um dos seus três irmãos, filhos como ela de Agenor e Telefaassa. Esta história mitológica foi consagrada por vários pintores. O *Rapto de Europa* pode ver-se no Louvre num Quadro de Boucher, ou no Museu da Academia de Veneza numa pintura de Zuccarelli. Referência deve ser feita igualmente ao fresco mural de Pompeia que reproduz também a lenda.

Para os Romanos, uma Europa mediterrânea incluía o Norte de África e a Ásia Menor. Diz-se que o Império Romano foi um Dom do Mediterrâneo como o Egípto, presente do Nilo.

Só com Árabes e Bárbaros a Europa é o que é hoje. A pluralidade Europeia deve-se às divisões dos Bárbaros. A esta Europa incluíram as terras do Norte excepto a Inglaterra e retiraram-lhe o Oriente (Clóvis, 496) ao converter-se ao cristianismo é o grande elemento unificador na Idade Média.

Os Árabes ao quebrar a unidade religiosa do Mediterrâneo empurravam o Cristianismo para o Norte, deste. A Europa começa a definir-se do Atlântico aos Urais com a área de dez milhões de metros quadrados e a maior extensão de costas marítimas.

A população europeia é de 680 milhões de habitantes incluindo as repúblicas de ex-União Soviética que proclamaram a independência e a população da parte europeia da Federação Russa⁵⁰⁸.

A parte ocidental da Europa representa 50% da área do continente e mais povoada – 101 habitantes por Km². A outra metade da sua superfície que abrange os territórios da ex-URSS tem uma densidade de 36 habitantes por Km² ⁵⁰⁹. A Europa Comunitária é um pouco menos da metade da Europa Ocidental e cerca de 24% da superfície total da Europa (território de ex-URSS).

A população desta área é de cerca de 345 milhões de habitantes correspondente a uma densidade de 146 habitantes por Km², muito superior a da restante parte da Europa Ocidental (56 Km²).

Edgar Morin em 1985 a *Europa hoje* dizia que o drama da Europa e o que torna o seu futuro tão problemático é o facto de historicamente a Europa não ter passado⁵¹⁰

A Europa caracteriza-se sobretudo pela diversidade e menos pela unidade sempre mal conseguida e temporária e hegemonia mas que dalgum modo útil à homogeneidade europeia, destaca-se a influência do Distrito e Administração no Império Romano e a dominação napoleónica.

Depois dos Romanos o Cristianismo tentou a harmonia e homogeneidade.

⁵⁰⁸ Ou seja, inclui-se a população da Estónia, Letónia, Lituânia, Bielorrússia e Ucrânia e ainda a da Federação Russa que habita a parte europeia desta. Apenas 25% do território da Federação Russa se situa na Europa, mas nela vivem 75% da sua população total.

⁵⁰⁹ A densidade populacional da Europa é três vezes a da América Latina, cinco vezes a da América do Norte, mais de vinte vezes a da Oceânia, mas pouco mais da metade da da Ásia, se desta excluirmos os territórios da ex-URSS. Se os incluirmos, a densidade populacional europeia é cinco vezes a asiática.

⁵¹⁰ M. Jacinto Nunes, *De Roma a Maastrich*, p. 22.

No Edicto de Tessalonica (380) Teodósio I substitui o *Evangelho de Augusto* pelo *Evangelho de Cristo*. Já a *Edicto de Milão* (313) permitiu aos cristãos seguir a sua religião.

Depois da queda do Império Romano os Godos foram o povo que manteve o sentido do Império Romano. Teodorico, o Grande (454 – 526) tentou substituir o Império Romano pelo Império Gótico.

O sonho dos Godos foi impossibilitado pelas resistências dos Hunos, as lutas internas dos Godos, os antagonismos religiosos e as desconfianças entre Romanos e Germanos.

A herança de Roma guarda-se em Bizâncio como: organização do Estado e do exército, letras, artes e economia Justiniano (482-565) de Bizâncio reconquistou perto de metade do Império Romano do Ocidente mas logo se perdeu embora alguns territórios subsistissem até ao séc. XI.

As tentativas de Clóvis, rei dos Francos⁵¹¹ e Carlos Magno (742-814). Os netos de Carlos Magno dividiam o Império pelo tratado Verdun (843) esquecendo o projecto do avô.

Quando morreu o último descendente que herdara a Alemanha (Luís, o Germânico) foi eleito rei o duque de Saxe, Otão I (962) fundando o Santo Império (Alemanha mais Itália). A ideia de Otão I perdeu-se com as derrotas de Otão III (980-1002) apesar da Aliança com o papa Silvestre II.

Do séc. X ao séc. XIII abandona-se a ideia de unidade europeia. Com o surto populacional, o particularismo domina o económico, o político, o social, o religioso e o intelectual, perante a fraqueza do poder central e origina o feudalismo.

Terminada a Guerra dos Cem anos (1340-1453) emerge a ideia de centralismo, início da Idade Moderna e domínio da Europa pelos Habsburgos especialmente com Carlos V (1500-1558), senhor dos Países Baixos, senhor a Espanha e suas possessões (1515) bem como Milão, Nápoles e Sicília além da herança Austríaca e ainda tentou a França.

Com a sua morte o Império Romano-Germânico cindiu-se. A 2ª metade do séc. XV revoluciona a Europa com as descobertas portuguesas e espanholas, levando consigo para o Novo Mundo o modelo europeu.

Os povos ibéricos são os criadores do universalismo e fonte da sua grandeza até ao séc. XX e define a sua posição europeia.

A Reforma no séc. XVI divide a Europa com a ruptura da unidade católica e consequentes lutas.

⁵¹¹ O seu neto Teodoberto I mandou cunhar moedas, numa das quais inseriu o título de *Augusto*.

A autoridade papal é restabelecida com a Contra-Reforma e luta contra a formação de igrejas nacionais.

A paz de Vestefália (1648) acaba com as lutas religiosas e é uma derrota da política religiosa dos Habsburgos. Nesta época dá-se a separação de Estado e Igreja⁵¹².

Com esta paz a ideia hegemónica cede ao equilíbrio na Europa, dando-se preponderância à Espanha que logo perde em benefício de França pelo Tratado dos Pirinéus (1659).

Luís XIV ressuscita a hegemonia europeia no séc. XVII. Restabelece-se o novo equilíbrio europeu no Tratado de Utreque (1713) na linha do Tratado de Vestefália. Em fins do séc. XVIII surgem fora da Europa os Estados Unidos. A independência dos EUA no final do séc. XVIII e das colónias portuguesas e espanholas na América Latina indicam o retrocesso da influência europeia no mundo, consumada nos nossos dias.

No entanto a sua influência marca esses povos de África, Ásia, América.

Com Napoleão início do séc. XIX temos a mais relevante hegemonia europeia que desfalece às portas de Moscovo e morre em Waterloo^{513 514}.

⁵¹² Dentro da cristandade já havia divisões desde o séc. IV, quando as comunidades cristãs do Oriente começam a recusar a supremacia de Roma em matéria de Fé. A verdadeira cisão só se dá, porém, no séc. XI, com o Grande Cisma do Oriente em que a Igreja Ortodoxa se separa da Igreja Romana.

⁵¹³ Napoleón declara em 1810: *é me necessário um código europeu... uma mesma moeda, os mesmos pesos e medidas, as mesmas leis, é preciso que eu faça de todos os povos da Europa, um mesmo povo e de Paris a capital do Mundo*, citado por François Siegel, *L'Europe de Maastricht*, p.25.

⁵¹⁴ Com a queda de Napoleão um novo equilíbrio europeu protegido pela *Santa Aliança* e uma confederação das grandes potências: Inglaterra, Rússia, Áustria, Prússia, mais tarde a França graças ao talento de Talleyrand, mas a instabilidade volta com a saída da Inglaterra.

Napoleão III (1808-1873) é derrotado pela Alemanha em Sedan (1870). Derrotada a França, Bismarck tenta a reunificação do Império Alemão atribuindo esta dignidade a Guilherme I rei da Prússia, coroado em Janeiro de 1871 em Versalhes por Luís da Baviera (o império francês terminará em 1870 com a derrota da Sedan).

Novo domínio europeu surge com Guilherme II (1859-1941) imperador da Alemanha de 1888 a 1918 que a pretexto do assassinio do arquiduque Francisco da Áustria razão da 1ª grande guerra com a derrota da Alemanha e do seu aliado o Império Austro – Húngaro desmembrado em 1918.

Com esta derrota a Rússia afasta-se da Europa e triunfa a Revolução Socialista 1917. Esta caminhada chega aos dias de Hitler que não só pelos milhões de mortos foi causa da divisão europeia. A Inglaterra enfraqueceu e a URSS tornou-se grande potência mundial que fomentou e alimentou a guerra fria durante 40 anos.

Com o regresso à situação anterior a 2ª grande guerra e o reencontro da Europa Oriental e Ocidental e a unificação alemã ressurgem os problemas dos Balcãs e da Checoslováquia decorrentes da desagregação europeia.

4.2. Os antecedentes

Os factos não devem ser examinados à luz dos argumentos, mas os argumentos à luz dos factos.

A acção da Igreja parte dos povos latinos e a sua evangelização abarca os povos germânicos e eslavos que aceitam a autoridade e a liturgia romanas⁵¹⁵.

Esta Igreja domina o saber e a cultura e faz partilha de funções espirituais e temporais através dos episcopados mosteiros e escolas romanas.

O clero era detentor de capacidades para elaborar uma ideologia. A família 1º núcleo social, criaram-se ordens militares para suavizar costumes e lutar pelas ideias superiores etc. Incidentes graves entre reis, imperadores com Roma mas o poder divino está em Roma.

Grande Cisma do Ocidente (1378 – 1442)⁵¹⁶. Aumentou o poder e frequência de Concílios e as igrejas nacionais ficavam sob a alçada dos monarcas. Só com a reforma há um posicionamento entre Igreja e Estado.

Factores culturais e científicos dos últimos cinco séculos são o contributo para a formação do espírito europeu, duma civilização europeia e duma consciência europeia⁵¹⁷.

O universalismo é uma característica desenvolvida a partir do séc. XVI com a exportação dos valores europeus para as terras descobertas. Continúa pelos séc. XVI e XVIII e por motivações económicas atinge o seu apogeu no séc. XIX. A superioridade cultural exibiu-se muitas vezes com desrespeito pelos outros povos e cultura. O eurocentrismo de resultados nefastos na África e na América.

No entanto não se pode negar o papel civilizador que permitiu avanços significativos noutras civilizações e culturas embora se dessem genocídios de valores locais.

Apesar de tudo não se poderá dizer que a ideia de Europa voluntariamente unida não tenha grandes antecedentes. A Europa não tem antecedentes quando se fala de Europa comunidade unitária.

⁵¹⁵ A República Cristiana sucedeu à República Romana durante dez séculos. O cisma do séc. XI nos alterou a situação. No Oriente predomina a Igreja Ortodoxa. A Igreja de Roma contribuiu para dar à Europa em nascimento coesão social e política indispensável à sua presença.

⁵¹⁶ Chegou a haver três papas (Roma, Avinhão e Pisa).

⁵¹⁷ O que dá colorido à Europa por um lado é a sua cultura greco-latina e por outra a judaico-cristã o contributo duma e outra dar-lhe peculiaridade cultural e a uma civilização original marcada pela espiritualidade, o humanismo, racionalidade e liberdade.

O seu antepassado mais antigo e William Pen o abade de Saint – Pierre no séc. XVIII. Claude de Saint – Simon em 1814 da Reorganização da sociedade Europeia e Friedrich List 20 anos mais tarde fala duma federação europeia, através da união da França, Alemanha e Inglaterra. Estes projectos não tiveram sucesso.

Na abertura do Congresso da Paz profetiza os Estados Unidos (1814) ao afirmar “*um dia virá em que as nações do Continente, sem perder as suas qualidades distintas, se fundiram numa unidade europeia, construindo a fraternidade europeia, em que os homens não farão mais a guerra, nem se levantarão em armas uns contra os outros, em que as balas e as bombas serão substituídas pelos votos, pelo sufrágio universal de um Senado soberano que estará para a Europa como o Parlamento inglês para a Inglaterra*”⁵¹⁸, na Assembleia Nacional Francesa disse “*o povo francês fá-lo em granito indestrutível e colocou no coração do velho continente monárquico a primeira pedra desse imenso edifício que se chamará os Estados Unidos da Europa*”⁵¹⁹.

Cento e trinta e cinco anos depois por sufrágio universal um Parlamento Europeu embora com poderes reduzidos *O princípio das nacionalidades* é substituído pelo *princípio federal* por intervenção de Renan (1832 – 1892) e que a Europa deve ser uma confederação reunida por uma ideia comum de civilização. A paz de Versalhes, espaço entre as duas grandes guerras defende-se a unidade europeia e a paz na Europa por Coudenhove - Kalergi, Louise Werss, Emile Mayrisch, Jean Monnet, esse desempenharia um relevante serviço nesta causa e Denis de Rougemont⁵²⁰.

Arístides Brand ministro dos Negócios Estrangeiros francês readmite a Alemanha na Sociedade das Nações e lança a ideia dos Estados Unidos da Europa como uma confederação económica e aduaneira e depois confederação política.

⁵¹⁸ Maria Antonietta Macciocchi, em *L'Europe aujourd'hui*, XXXes, p. 31.

⁵¹⁹ André Fontaine, em *L'Un sans l'Autre*, p. 31. As palavras de Vitor Hugo provocaram na Assembleia reacções violentas. Vitor Hugo foi apelidado de louco e de poeta (no sentido depreciativo que, erradamente, é por vezes atribuído ao termo).

⁵²⁰ Coudenhove – Kalergi funda, em 1923, em Viena, a União Pan-Europeia e preconiza a reconciliação com a Alemanha. Ao seu projecto associam-se personalidades marcantes tais como: Miguel de Unamuno, Claudel, Herriot, Caillaux e Blum. Mais tarde juntam-se-lhe Louise Weiss e Denis de Rougemont. *Louise Weiss* cria uma revista *L'Europe Nouvelle* onde tem a colaboração do pintor Dufy, de Paul Valéry, Herriot, Colette, Giraudoux, Jules Romains, Thomas e Heinrich Mann, Malaparte, Eduard Benes e Salvador de Madariaga, entre outros. Louise Weiss conhece Jean Monnet e é das primeiras a reconhecer nele um dos poucos europeus capaz de dar o corpo às suas ideias e do grupo que congrega. Emile Mayrisch presidiu à *Entente Internacional do Aço* até à sua morte em 1928 e criou, com a ajuda da sua mulher, um centro franco-alemão de documentação e informação, onde reúne os grandes nomes do patronato francês e alemão.

Estes três personagens, não obstante os seus esforços para prevenir os perigos de uma nova conflagração, não conseguiram opor-se às forças que jogam na guerra.

Por singular ironia, no dia (30 de Janeiro de 1933) em que o marechal Hindenburg entrega a Hitler o poder, Coudenhove-Kalergi, num selecto clube de Berlim, o SSS (iniciais dos seus três fundadores), fala da *vocação europeia da Alemanha*. A *vocação europeia* de Hitler era porém dum género bem diferente.

O sonho de Arístides Brand desfez-se com a crise económica dos anos 30 e o reforço dos nacionalismos e o favorecimento da autarquia económica⁵²¹.

O ano 1996 foi o *Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente*. A educação foi enquadrada na perspectiva económica desde que se começou a cominar para a União Europeia.

A mobilidade dos estudantes dá unidade à Europa como na época medieval e favorece a integração e para que se sintam parte dela necessitam de cursar nos diferentes Estados membros como se fosse o seu.

Esta migração é apoiada pelo direito que permite a livre circulação de pessoas e em virtude do disposto no capítulo sobre a educação da U.E.

4.3. Condições de Mobilidade

A possibilidade é de realizar parte dos estudos num Estado Membro agrupa-se em duas categorias: o acesso à educação noutro Estado Membro e o reconhecimento dos títulos obtidos e dos períodos de estudo realizados no estrangeiro.

Concluído o tempo no país de acolhimento, do curso o reconhecimento deve ser imediato no próprio país e as qualificações devem ser transferidas para o país de origem. (Ver os artigos 126 e 127 do tratado da União Europeia).

A Comunidade na sua legislação apoia o estudo em outro Estado Membro e o próprio Tratado da UE proíbe qualquer medida que impeça a mobilidade. A Comunidade favorece essa mobilidade através de programas e acções. Mesmo indivíduos fora da Comunidade podem cursar dentro deste espaço ao abrigo de convénios celebrados entre a Comunidade e países terceiros caso da Islândia, Noruega e Liechtenstein e também Canadá e Estados Unidos.

⁵²¹ O ideal europeu nasceu, como se pode verificar, pela nossa breve anotação, de uma elite. Elite, bem-pensante, que reunia de facto personalidades as mais destacadas, nos campos político, económico – empresarial e cultural – escritores, poetas, artistas. Não foi um movimento popular. Essa elite desenvolveu as suas ideias em círculos relativamente restritos, não soube transformá-la numa ideologia transmissível às massas. Talvez esteja neste facto o *pecado original* do europeísmo, que tem influenciado negativamente a construção europeia, e que a Europa está a pagar actualmente com as reacções a Maastricht. O défice de difusão – o défice democrático, como agora se diz, assume sem dúvida inquestionável gravidade, mas não atenta necessariamente contra a bondade da ideia, embora possa vir a prejudicá-la.

O Tratado da UE prevê igualmente a livre circulação de pessoas e proíbe as medidas que a impeçam. É uma determinação que acompanha a da não discriminação por razão da nacionalidade: os Estados devem tratar em pé de igualdade quer os seus Membros Nacionais quer os doutros Estados Membros. A livre circulação de pessoas é importante pelos direitos que concede aos estudantes abrindo-lhes novos horizontes. No seu reconhecimento desempenhou um papel importante o Tribunal de Justiça.

Embora seja de fundamento jurídico diferente, há um direito a ser admitido a uma determinada educação em favor de todas as categorias de estudantes. Donde a igualdade para todos na admissão. Quanto ao secundário há o Convénio de homologação de diplomas para a admissão à universidade. A pessoa que cumpre os requisitos legais para ser admitida à universidade no próprio país não pode ser recusada nos demais países membros mesmo que exijam um exame linguístico. Este convénio foi elaborado em 1953 pelo Conselho Europeu⁵²².

4.4. Reconhecimento de qualificações e títulos

Regra geral o estudante que recebe educação noutro país quer regressar ao seu país terminado o curso. O acesso às profissões implica a apresentação do título ou qualificação e este de imediato deve ser reconhecido pelo seu país. O artigo 57.º do Tratado CE prevê que os Estados-membros procedam ao reconhecimento mútuo de diplomas.

O reconhecimento académico é um dos objectivos do programa Sócrates. Os programas universitários são aprovados e apoiados quando a própria universidade reconhece ser adequado realizar estudos noutro Estado Membro^{523 524}.

Apesar de tudo a legislação comunitária impõe limites às políticas educativas dos Estados Membros. Exige que os estudantes estrangeiros tenham o mesmo tratamento que os nacionais. Este critério variou com o tempo desde 1988 e o financiamento dos estudos estava excluído da aplicação do Tratado da UE e só se aplica a partir de Maastricht.

⁵²² A exigência duma matrícula mais elevada pela Minerval Belga mais do que nos restantes Estados Membros foi proibida pelo Tribunal de Justiça.

As universidades belgas não podem recusar aos estudantes de medicina holandeses que ficaram excluídos por sorteio, devido ao *numerus clausus* nos Países Baixos grande parte dos alunos de primeiro curso na faculdade de Medicina da Universidade de Ambers tinham nacionalidade holandesa. Até ao final dos estudos os alunos podem residir no país de acolhimento desde que posam substituir e um seguro de doença.

⁵²³ O papel da Comunidade é promover a mobilidade de estudantes e professores (apartado 2 do art.º 126 Tratado CE). É importante que a maior parte dum curso seja efectuada no país de origem.

⁵²⁴ A Comunidade criou os (SETC) para todo o seu espaço e daí reconhecer-se os estudos num outro Estado Membro.

A Europa da educação passa pelo reconhecimento dos diplomas a fim de que os profissionais mencionados possam exercer livremente as suas profissões. Este sistema articula-se à volta de duas directivas. Uma primeira coordena e harmoniza a formação, fixa critérios qualitativos (conteúdos de formação) e quantitativos (número de anos de estudo e horas de cursos) a que devem corresponder a diplomas a serem atribuídos e mutuamente reconhecidos.

Cada país pode impor normas suplementares para as qualificações adquiridas no seu território, mas deverá reconhecer os diplomas atribuídos em qualquer lugar da Comunidade sem condições suplementares.

Essas formações devem ter os requisitos mínimos contidos na directiva. O sistema aponta para flexibilidade e manutenção da autonomia das universidades.

No sector da saúde estão abrangidos médicos, enfermeiros, dentistas, veterinários, parteiras, farmacêuticos. Desde 1976 os médicos podem exercer na Comunidade desde que tenham 6 anos de estudos superiores ou 5 mil quinhentas horas de ensino teórico prático. Os especialistas devem ter recebido entre três a cinco anos além da formação de 6 anos⁵²⁵.

A enfermagem responsável pelos cuidados gerais podem exercer a actividade desde 1979 e a sua formação abrange: dez anos de primário e secundário mais três anos ou quatro mil e seiscentas horas de formação profissional⁵²⁶.

Os dentistas beneficiam do reconhecimento mútuo desde 1979. Em 1978 fixam-se as matérias a ensinar em todos os países membros durante cinco anos de estudo. A Comunidade deu como prazo para actualizar estes requisitos até 1984 para a Itália, em 1991 para Espanha⁵²⁷.

Os veterinários cinco anos de estudo superior e o seu reconhecimento desde 1980⁵²⁸.

⁵²⁵ Dir. 75/362 de 16 de Junho de 1975, visando o reconhecimento mútuo dos diplomas, certificados e outros títulos de médicos e comportando medidas destinadas a facilitar o exercício efectivo do direito de estabelecimento e de livre prestação de serviços (JOL 167 de 30 de Junho de 1975, p. 1) modificada.

Dir. 75/363 de 16 de Junho de 1975, visando a coordenação das disposições legislativas, regulamentares e administrativas respeitantes às actividades do médico (JOL 167 de 30 de Junho de 1976, p. 14) modificada pela Dir. 82/76 (JOL 43 de 15 de Fevereiro de 1982, p. 21), Dir. 89/594 (JOL 341 de 23 de Novembro de 1989, p. 19) e Dir. 90/658 (JOL 343 de 17 de Dezembro de 1990, p. 73).

⁵²⁶ Dir. 77/452 de 27 de Junho de 1977, visando o reconhecimento mútuo dos diplomas, certificados e outros títulos de enfermeiro responsável por cuidados gerais e comportando medidas destinadas a facilitar o exercício efectivo do direito de estabelecimento e de livre prestação de serviços (JOL 176 de 15 de Junho de 1977, p. 1) modificada.

⁵²⁷ Dir. 77/453 de 27 de Junho de 1977, visando a coordenação das disposições legislativas, regulamentares e administrativas relativas às actividades do enfermeiro responsável por cuidados gerais (JOL 176 de 15 de Junho de 1977, p. 8) modificada.

⁵²⁸ Dir. 78/1026 de 18 de Dezembro de 1978 (JOL 362 de 23 de Dezembro de 1978, p. 1) modificada. E Dir. 78/1027 de 18 de Dezembro de 1978 (JOL 363 de 23 de Dezembro de 1978, p. 7) modificada.

As parteiras com uma formação de 18 meses a três anos, seja ou não acompanhada dum diploma de enfermeira⁵²⁹.

Os farmacêuticos beneficiam de reconhecimento mútuo desde 1987.

As comissões consultivas podem formular sugestões para adaptar a formação à evolução da investigação e da prática.

O reconhecimento académico dos períodos de estudos é objecto de decisões unilaterais, bilaterais, multilaterais tomadas pelos Estados-membros e/ou pelas instituições de ensino superior.

4.5. Programa Universidade e a Empresa

Estes são dois locais de aquisição de saberes complementares. Nalguns Estados-membros estes saberes aproximaram-se uns dos outros.

Uma das prioridades é aproximar a escola da empresa, isto obedece a condições:

1. Abertura da educação ao mundo do trabalho. A escola terá de ter em conta a compreensão do mundo do trabalho, o conhecimento das empresas e a percepção das mudanças que marcam as actividades de produção.

2. A empresa deve formar não só os seus trabalhadores mas também jovens e adultos. Não é só como mão-de-obra qualificada mas também darem uma oportunidade de emprego aos que não tiveram êxito nos sistemas tradicionais de educação.

3. Desenvolvimento da cooperação entre estabelecimentos de ensino e empresas. A aprendizagem começa a desenvolver-se no ensino superior.

Hoje queremos saber como instituição científica, como escola superior como ligação dos jovens à vida e ao trabalho na sua vida adulta.

Que devemos à universidade?

Alguns factos importantes definem a sua identidade e o seu desenvolvimento.

As universidades nasceram livres até em momentos históricos de poder absoluto.

Nasceram desinteressados não se envolviam em competições, interessando-se essencialmente pelo conhecimento.

Nasceram como ponto fraco da discussão de ideias com o fim de melhorar a qualidade dos mesmos. Nasceram com espírito internacional.

⁵²⁹ Dir. 80/154 de 21 de Janeiro de 1980 (JOL 33 de 11 de Fevereiro de 1980, p. 1) modificada. E Dir. 80/155 de 21 de Janeiro de 1980 (JOL 33 de 11 de Janeiro de 1980, p. 8) modificada

Nos momentos históricos menos abertos, menos fáceis a liberdade e a universalidade da ciência são os seus ideais de referência⁵³⁰.

É de referir desde os primórdios a Universidade estabeleceu relações com a vida prática em redor. Transmitindo-lhe os frutos da sua pesquisa e saber que se transformaram em regra de convivência civil e no progresso cultural e económico⁵³¹. Podemos perguntar se a relação entre universidade e sociedade e sociedade possa continuar a produzir os abundantes frutos que se produziram em 900 anos de história. Não vale a pena recordar as críticas superficiais que se conhecem mas apontar as tendências⁵³². A universidade, fonte primeira da ciência e da instrução encontra-se à altura de continuar a ser timoneira dos saberes. Pergunta-se se a universidade não precisa dar mais atenção à formação técnica e menos formação humanística, mais procura finalizada e menos teórica, maior flexibilidade e institucionalidade, mais prática e menos académica. Surgem os problemas do Iluminismo e da 1.ª revolução industrial⁵³³.

Neste momento de incerteza a universidade deve reconfirmar a sua vocação fundamental. Esta é a pesquisa teórica de carácter científico e livre de todos os vínculos. Esta liberdade na busca da ciência pura é a prerrogativa maior desta instituição desde as suas origens: seria um grave erro sujeitá-la a qualquer critério exterior que lhe coarctasse a liberdade e isenção.

⁵³⁰ No curso da história bom governos bons princípios respeitaram-na pelos seus ideais. Os maus governos e maus princípios reprimiram estas ideias em vista a fins mediatos.

No decurso da história o património ideal da universidade enriquecem-se e multiplicou-se conservando o antigo conhecimento e ao mesmo aproximando-se do novo.

⁵³¹ A sociedade do tempo presente é o produto final desta relação e da sua longa e contínua evolução

Os princípios que regem o nosso estado de direito brotam de séculos de desenvolvimento do pensamento jurídico e político.

A tecnológico que mobilizam a nossa sociedade industrial tem a sua origem em séculos de investigação científica teórica e experimental. A nossa dívida para com a universidade mistura-se com níveis de civilização e bem-estar que temos reunido.

⁵³² A inovação tecnológica, um contínuo devir dum facto tão antigo quanto o homem. Informa as fábricas, as profissões, a vida privada de cada um de nós, muda o modo de aprender e comunicar cria sempre uma pergunta mais premente de pesquisa científica. De modo especial da parte das empresas para as quais a inovação é um factor de gestão essencial e de competitividade.

O facto a ter em consideração é a necessidade de altos níveis de instrução por uma actividade múltipla e crescente. Alguns temem que a civilização tecnológica desqualifique o trabalho do homem. Não é verdade. A redução do trabalho manual aumenta os espaços e ocorrências de prestações intelectuais. A convergência de prestações intelectuais.

A convergência das disciplinas mais diversas numa só profissão traduz o seu alargamento cognitivo. É difícil ser bom economista sem saber de tecnologia nem bom engenheiro o que não conhece a economia. O conhecimento especializado assenta no conhecimento diversificado.

Pelo facto da vertigem da mudança, as experiências adquiridas através do estudo e do trabalho desaparecem em menos duma geração. O conhecimento adquirido envelhece antes de ser plenamente aplicado. No campo industrial os patrimónios tecnológicos consolidados rapidamente são anulados por novos materiais, novos processos, novos produtos.

⁵³³ A ciência pela ciência ou a ciência pela vida, a escola pela cultura ou a escola pela actividade concreta, a universidade como lugar do ensino geral ou como lugar de preparação profissional.

À especulação teórica devemos os avanços do progresso científico até agora. Para o futuro é dever da colectividade apurar a Universidade sem condições e sem exigências e retorno económico imediato.

A vocação da formação intelectual dos jovens é anterior à formação profissional. O conhecimento que se exige hoje em técnicas e economia requer um número alargado de peritos licenciados numa e outra situação. Esta exigência real implica mudanças importantes na orientação geral dos programas de ensino⁵³⁴.

A universidade é o lugar onde pode encontrar e desenvolver a cultura humanística hoje considerada inútil pela sociedade industrial.

Posto isto, é necessário pensar sobre os novos problemas reais que envolvem a sociedade e a universidade. Os problemas do desenvolvimento económico, alheio à sociedade antiga, são prioritários no nosso tempo numa sociedade que aspira ao bem-estar cada vez mais elevado e generalizado.

Os problemas da competência industrial simples num mundo pouco industrializado, actualmente complexos pressionantes num mercado cada vez mais integrado. A posse dos recursos naturais não é um factor estratégico quanto a posse de recursos científicos e intelectuais que se confrontam com a mobilidade e a transformação contínua do sistema económico.

O crescimento do interesse das grandes empresas na pesquisa e na formação origina uma nova realidade. A sociedade industrial recolhe cada vez mais quantidades de ciências e conhecimentos. Para tanto a universidade é chamada a ter uma responsabilidade directa na promoção deste desenvolvimento.

Deste ponto de vista manter à distância respeitosamente a academia e a actividade produtiva actualmente é um factor de atraso e de retardamento. A integração destes elementos; pensar mais agir é fonte de progresso. A universidade pelas interrogações que põe é alheia a esta colaboração. A multiplicação de iniciativas no seno da universidade ligam-se com a indústria e a realidade económica.

Esta colaboração entre empresa e universidade em projectos comuns de pesquisa, unindo competências científicas a capacidades organizativas levam o laboratório ao contacto com o mercado e os sinais do mercado orientados pela investigação científica.

⁵³⁴ Um homem ligado a uma empresa com responsabilidades não é só um técnico, mas um homem completo culturalmente e nos seus interesses. Mais do que nunca *tetes bun faites, plutot que bien pleines*. Montaigne. A Universidade tem de estar no lugar onde os jovens se preparam para a verdadeira profissão com a inteligência esclarecida nas múltiplas e imprevisíveis circunstâncias, da vida de trabalho e no confronto com a realidade exterior sempre mutável.

A disponibilidade demonstrada quer pela universidade quer pela empresa intensifica e justifica o fervor da actividade. Normas, prazos mais flexíveis favorecem sempre o intercâmbio de homens, experiências, realizações.

O mundo universitário manifesta exigência também partilhada pela empresa. Esta exigência é de autonomia, condição essencial para perseguir os seus fins institucionais com a maior eficácia. Capacidade de autoprogamar-se pelo estudo e pesquisa na escolha de métodos, dos professores, e actividades científicas.

A autonomia rompe com os esquemas burocrático-institucionais com que muitos países governam a universidades. É uma autonomia que deve ser exercida. Reclama-se que na gestão da universidade entrem critérios e mentalidades empresariais ligados à ciência e tecnologia desenvolvendo a atitude de partilha de custos e ganhos no mercado da ciência e da formação, expresso pelas necessidades culturais da colectividade.

A concorrência selecciona os melhores produtos e garante o interesse dos utilizadores que neste caso é interesse da sociedade inteira a dispor de recursos intelectuais de alta qualidade. É importante promover e desenvolver a mobilidade dos homens entre uma disciplina e outra para favorecer a incrementação das diferentes disciplinas científicas.

Existe a necessidade de dar à profissão do docente um conteúdo e uma motivação mais forte. A cristalização do sistema universitário, instalada em muitos países à margem do professor como um dependente público com todas as consequências, burocráticas, carreira fixa sem iniciativas, e mentalidade de funcionário.

É necessário uma certa evolução nos sistemas de valorização e retribuição dos homens e na formação da sua carreira. Quer na universidade quer na empresa o reconhecimento do mérito e a profissionalidade são elementos motivadores das raízes humanas e levam os homens a darem o melhor de si.

A Europa une-se por um tratado em que os Estados-membros partilhamos uma cultura de diversidade dentro do carácter universalista europeu. Interessa ressuscitar o espírito universitário que prestigiou a Europa.

Na Europa dos doutos e dos estudiosos que ligava Bolonha a Uthrecht, Oxford, a Cracóvia e outros centros do saber por todo o continente, nascidos das tradições clássicas na troca de ideias e de homens de saber na direcção da procura e da descoberta.

A identidade cultural da Europa, construída no período da universidade medieval, ressuscita nos momentos mais críticos ao exprimir-se de forma unitária e afirma o seu primado versus outras culturas e outras civilizações mudaram os fundamentos teóricos da

democracia, as regras do método científico, os cânones estéticos e literários e a prática da tolerância e da liberdade das críticas.

Com a perda do primado político e económico baixou o cultural. A Europa já não é o centro cultural do mundo. Constituir com as outras culturas uma relação não de hegemonias mas de troca recíproca com o objectivo do progresso da comunidade mundial. Neste contexto a universidade desempenha um papel fundamental e sobretudo a Universidade europeia com a realização do projecto Erasmus, homenagem ao grande humanista, abre portas à mobilidade através da Europa⁵³⁵.

4.6. Da cidadania nacional à europeia

A União Europeia é partilhada por 15 membros e mais 11 pretendem partilhar da vida com a Grande Europa integrada no Conselho da Europa com 40 estados e proximamente uns 50.

Chegados a este ponto põem-se questões de segurança a partir da introdução da moeda única, em Junho de 1999. Tem-se pensado em todos os aspectos de segurança material na união e agora a obrigação é de recompensar o homem na sua interioridade elevando-o à categoria de timoneiro do desenvolvimento.

A cidadania europeia levanta questões que dizem respeito ao reforço da legitimidade democrática da união e uma maior garantia dos direitos humanos. Esta cidadania encontra obstáculos a este nível nas áreas do emprego, da segurança e da protecção do ambiente pela desigualdade que os países membros apresentam em relação à medida europeia.

A nossa identidade jurídica assente nos direitos humanos é fundamento para o reconhecimento do direito comum de vocação universal que baseia num pluralismo ordenado para construir um direito comum europeu que tem a sua salvaguarda no Tribunal dos Direitos

⁵³⁵ Deve instituir-se um mercado europeu de cultura e da ciência onde o intercâmbio do conhecimento dos projectos de procura, dos métodos de ensino dos professores, dos estudantes sejam uma realidade. Harmonizar ensinos e títulos, e que se possa como no passado aproveitar o melhor da formação científica em qualquer centro da Europa e realizar os estudos entre uma universidade e outra.

Devemos recuperar, em termos actuais, a herança ilustre dos antigos Clérigos vagantes. A universidade é actividade bancária fundamentalmente para a actividade do futuro. Do seu alto serviço dependem as nossas perspectivas dum ulterior progresso económico e civil. O património do saber nascido em Bolonha há 900 anos é a herança maior que se pode transmitir às gerações vindouras.

do Homem apoiado no Tribunal de Justiça das Comunidades garante da eficácia no fundamento quer dos órgãos institucionais da comunidade quer da responsabilização dos Estados.

Um novo lugar e uma maior eficácia nas instituições europeias com alteração de regras de voto quer para os membros da Comissão quer para matérias de codecisão europeia a nível de participação no Parlamento.

A cidadania europeia lugar das transferências da soberania partilhada e da identidade nacional necessitam à luz dos tratados uma concretização *de facto* se bem que a tenham *de jure*.

Hoje em dia o que está em crise não é a identidade nacional mas sim o Estado, isto é, o instrumento de serviço à comunidade dos homens. Como criação humana, cultural e instrumental entrou em crise⁵³⁶.

Com a tragédia de 1945 lançou-se a primeira pedra da construção europeia e o investimento nesta construção e na gestão organizativa na Europa das Nações cabe a disciplina da cidadania. Precisa-se duma nova disciplina nos currículos que seria a educação para o exercício da cidadania⁵³⁷.

O pluralismo conceptual por um lado distingue os direitos cívicos inerentes à qualidade do cidadão a que vulgarmente se chamam liberdades cívicas e por outro são direitos humanos pertinentes a qualquer homem independentemente de lugar e cidadania em que se encontre⁵³⁸.

Embora a Declaração dos Direitos do Homem (1948) viesse dar uma perspectiva económica aos direitos e liberdades o conceito e realidade do Estado soberano tem demorado a ultrapassar a limitação conceptual dos direitos, liberdades e garantias, ligadas à cidadania na medida em que as interdependências e dependências mundiais se consolidaram e ao mesmo tempo o mundialismo é uma realidade.

⁵³⁶ As crises, momentos de pausa e crescimento, apelam para um regresso ao homem e à sua inalienável dignidade e que circunstancialmente cada homem é irrepetível na história e por isso está no centro de atenções e valores.

A diáspora portuguesa com todas as suas crises fez-nos regressar ao lugar donde saímos e caminhar agora em terra firme até à Europa governadora dum mundo a quem destruiu por dentro ao impor as regras do vencedor.

⁵³⁷ A nível das nações a concepção de lealdade em relação ao Estado não abrangeu toda a população mas o seu conteúdo fundamentou a construção através de direitos e garantias dos cidadãos. A submissão não criou acesso à cidadania, caso dos escravos, como os estrangeiros residentes e o estado soberano é mais atomístico em relação à semântica da comunidade internacional.

⁵³⁸ As construções dos Estados incluem sempre *declaração de direitos, liberdades e garantias* e a concordância entre direitos civis e os direitos humanos como nos EUA.

O conceito de *aldeia global* como mundialização ecológica, económica e política é a apelação do todo para uma democracia avançada a partir de análises e pressupostos organizativos ainda incertos⁵³⁹.

A década de 80 marcou a questão dos direitos do homem como referência básica das legitimidades políticas e sociais, apoiadas em movimentos políticos como a dissolução do império soviético, através da Amnistia Internacional.

A crítica ao projecto da sociedade ligada a marxismo do Estado, que Paul Ricoeur remete para o capítulo das entropias baseadas no pressuposto que o poder político será alheio a interesses e preconceitos. A mudança no Ocidente tornou os direitos do homem um marco referencial para ultrapassar antagonismos de interesses e ameaças dum poder político descontrolado, visando um realismo democrático apoiado no entendimento que os direitos do homem são aponíveis a qualquer segurança.

Norbert Elias 1939/1987 anterior a interdependência entre o homem e a sociedade seria interpenetração. A relação entre direito e liberdades cívicas e direitos do homem já fundara quando os Estados soberanos monopolizaram as relações internacionais subestimado por um modelo de World políticos paradigma o antigo state centre paradigm. Tornou-se evidente que na sociedade internacional emergiam interesses que excedem o conceito clássico e que se apoiam em relações estabelecidas entre homens e organizações sem as barreiras estaduais.

A escola clássica, mito da interdependência sustenta que o transnacionalismo mantém a dominância estatal, mas a época em que vivemos, tem como resto do passado a mudança de cada época. A estrutura mundial em via de globalização devido às revoluções científica e técnica, dos teatros estratégicos do mercado transnacional das comunicações, os conceitos do património comum da humanidade ao serviço do género humano sem distinções,

⁵³⁹ Esta visão provoca a crise do estado soberano os seus limites espaciais, a sua acção, as suas capacidades disponíveis, as lealdades dos indivíduos, valores referências o que respeita à cidadania e seu exercício.

As mudanças das estruturas mundiais afectaram profundamente o Estado soberano pela projecção alcançada pelos direitos do homem em relação aos cívicos com o fito de esbater as diferenças entre uns e outros reflectindo-se em novas formas de cidadania, de liberdade de circulação, fixação de residência no mundo, de participação na gestão local e nacional e a revisão da enumeração dos direitos do homem fruto das inevitáveis mudanças a que a conjuntura internacional está sujeita.

encontra apoio na realidade de uma sociedade civil mundial, contratual, exigente perante as caducas e múltiplas soberanias, criando voz em associações não governamentais, empenhadas na preservação e defesa do planeta terra, lugar do homem e sua causa comum⁵⁴⁰.

Neste contexto estão presentes as disfunções do Estado soberano como modelo político, reconhecer o desafio que tende a resolução, fazendo coincidir os clássicos direitos cívicos presentes nas construções nacionais com a definição dos Direitos do Homem e estes direitos alargam-se em função da estrutura mundial que se alarga.

O direito internacional da paz, como direito individual é de todos e não de alguns. O direito de ver os contratos respeitados pelos seus governos e o direito internacional para poder recorrer à comunidade internacional contra a violação desta regra. O direito a uma educação global que elimina a xenofobia e a agressividade para interesse armado. Como o direito é uma informação objectiva global para cada um exercer a democracia com lógica⁵⁴¹.

Perante este globalismo o Estado soberano perde competências em favor de organizações supra-estaduais, perde capacidades efectivas na relação a objectivos e meios e cede à divisão interna a favor de autonomias de diversa índole.

Pela transnacionalização da sociedade civil geram-se fidelidades contratuais em horizontal, novos instrumentos para exercer autonomias e independência em relação a soberanias que enfraquecem, enriquecendo o esquema na multiplicação de conferências mundiais por ex.: a Cimeira da Terra do Rio de Janeiro, a Conferência de Pequim⁵⁴².

A intervenção responsável neste mundo em mundialização exige um ensino que compreenda a sociedade civil, que enfrente o passivo da nova condição do planeta, que é um desafio a esta cidadania que surge e se tenta afirmar⁵⁴³.

⁵⁴⁰ Desde 1945 as utopias de paz vão-se sucedendo a da União Federal do Atlântico Norte, de Clarence K. Streit, a da Construção Mundial da Universidade de Chicago, a do Movimento Mundial para o Governo Federal Mundial, organizada em 1945, Luxemburgo. Robert Muller, visionário com as suas lamentações anota a divisão do planeta em centenas de fragmentos territoriais desconexos a nível geográfico, ecológico e humano e cada fragmento mais, proclamando-se importante que o planeta, ou o resto da humanidade. O armamento de cada um para defender a sua integridade ou acrescentar espaço. A condenação do trabalho dos cientistas e industriais, construtores, economistas, militares, destroem os recursos fundamentais de matérias não renováveis.

⁵⁴¹ Bem como o direito à cidadania mundial e governação do mundo. Oxalá que impere no mundo não só o amor à liberdade mas que o conhecimento do homem e seus direitos sejam reconhecidos e que cada um se desloque por qualquer parte como se estivesse na sua casa.

⁵⁴² Estamos face à exigência dum reconhecimento de uma cidadania mundial a coincidir com os direitos humanos que melhor se afirma numa sociedade mundializada do que em relação a soberanias envolvidas e limitadas face a este novo tribunal da opinião pública mundial ao qual equivocadamente o Presidente Wilson em 1919 já apelava em favor da paz.

⁵⁴³ Os problemas que se lhe apresentam são: o crescimento demográfico, a degradação dos recursos não renováveis, a ameaça a biodiversidade, a miséria que afecta a maioria da humanidade, o amordeçamento de povos (curdos, a reservas de genocídio (Kosovo, Timor) problemas que passam urgentemente pelo processo educativo.

Este cenário triste exige revisão de conceitos dependentes do tempo social demorado para racionalizar a mudança das estruturas feitas para o tempo social acelerado.

Quer o sistema euromundista quer a ideia de soberania absoluta desapareceu em 1945 e alterou-se a ideia de soberania e cidadania fronteira dos valores históricos e patrióticos e a posteriori Portugal viveu três realidades: a das fronteiras imperiais até aos anos sessenta com soberanias ocidentais menos Macau, a da descolonização deu-lhe novas fronteiras e países não ocidentais, em 1974 a sua fronteira era a europeia⁵⁴⁴.

A cultura homogénea está em causa: países que foram nações são hoje multiculturais e a educação do fim de século caminha nessa direcção⁵⁴⁵.

A perspectiva europeia caminha neste sentido com mentores como Jacques Maritain, François Perroux e concretizado por Jean Monnet, Robert Shuman, De Gasperi, Adenauer.

O ensino que não aproveitou da lição secular assimilou a suficiência do Estado soberano que eliminou a tradição medieval da circulação de professores e estudantes, tem de regressar à internacionalização dos padrões, às solidariedades científicas semi fronteiras, à comunhão e partilha de projectos ao serviço à comunidade, fez-lhe encontrar a problemática da cidadania global, numa utopia que encontrou eco na Declaração dos Direitos do Homem e grande incerteza quanto á metodologia da intervenção⁵⁴⁶.

⁵⁴⁴ Esta fronteira alargou-se em relação a outros espaços largos: a da segurança militar passou a ser a NATO; a economia são as comunidades europeias, obrigando a alterações inconcebíveis; a política e cultural definidas em 1996 na SIG-Conferência Intergovernamental (1996) e a cultural com o Tratado onde se instituiu a Comunidade de Estados da Língua Portuguesa.

O sistema em que o país se inseriu ultrapassava o seu regime constitucional e a sua integração na Europa vai obrigar a um novo sistema de ensino que se traduz na eliminação dos países europeus de minimizados para se transformarem em parceiros e que obriga a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender ser, estes dois últimos são especiais. Implica esta cominhada para a unidade mundial que desapareçam países pobres e ricos, que a fome desapareça, que não hajam ameaças, que a educação vise o pluralismo do grande espaço para nós a Europa mesmo que ponha em causa o Estado soberano. A crise do Estado soberano não é igual à do Estado Nacional, as nações não entram em crise mas sim o acto de servir a comunidade e este terá adaptar-se aos constrangimentos do processo em globalização para defesa das identidades de cada nação para que todas tenham igual dignidade para combater as ameaças duma hierarquia de poderes políticos da Europa.

A expressão cidadania europeia é em função da constitucionalidade da União Europeia, uma participação no projecto da Declaração dos Direitos do Homem que deve ser activa, institucionalizada civil.

A *homogeneidade cultural* que países ainda não atingiram e pensaram tê-la, suprimindo minorias, esquecendo que a exclusão individual o social o impede. Entretanto a livre circulação pelo mundo no exercício básico, de andar, criou minorias etnicoculturais mas avançou na criação de cidadanias abandonando a ideia de *Jus sanguinis* xenofobias e violências.

⁵⁴⁵ O problema da educação é posto hoje não por uma ordem mundial estabilizada, mas por unidade política consolidada e o Estado soberano em crise recebe da globalidade manifestações desintegradas das dependências e interdependências mundiais embora desencadeadas mas não sistematizadas donde a lição de Theillard de Chardin, Robert Muller, Simon Werl, o mundialismo domina a problemática, o desagregar das estruturas aponta para o homem Kantiano como valor supremo que procura encontrar nos grandes espaços o amparo político.

⁵⁴⁶ Novos desafios se levantam ao ensino como: a sociedade civil transnacional, fidelidades horizontais que defrontam os poderes clássicos; A descoberta da União Europeia fê-lo descobrir a crise do Estado soberano ao redefinir conceitos de fronteira, com o alargamento do direito básico de poder ir pelo mundo, ligando-o ao multiculturalismo, da via exercida em função da vizinhança e não da nacionalidade, a dialéctica entre o direito de emigrar e o de imigrar será um espaço livre onde o homem descobre novos horizontes.

Ganha-se a cidadania da União Europeia, definindo-se os direitos e deveres de circulação para os cidadãos da livre permanência nos Estados membros, concedeu direitos eleitorais para as municipalidades e Parlamento Europeu no país de residência.

Neste contexto dá-se a europeização da protecção diplomática e consular em países fora da União Europeia, cria-se o direito de petição ao Parlamento e ao Provedor de Justiça⁵⁴⁷.

A elevada participação dos cidadãos na vida colectiva com alto nível de cooperação baseados na tolerância, na confiança e no mérito por um interesse de desenvolvimento de cariz social, económico, cultural e científico torna os governos e instituições mais eficientes.

Para que se torne eficiente a cidadania precisa da civilização difícil de impor-se mais do que o desenvolvimento físico ou económico.

A introdução cultural no âmbito do estado, do professor e do aluno, do patrão e do empregado com situações de dependências é uma tarefa gigantesca para as recentes democracias para que se implantem os mecanismos de cooperação processual ou contratualista⁵⁴⁸.

Que sociedade desenvolve esta cidadania?⁵⁴⁹

Maastrich aproximou as decisões do cidadão respeitando a identidade nacional dos Estados membros fundamentados na democracia de que fazem parte os direitos fundamentais, garantidos pela Convenção Europeia que salvaguarda os Direitos do Homem bem como as liberdades fundamentais resultantes das tradições constitucionais comuns ao direito comunitário.

⁵⁴⁷ O direito de estabelecimento dos cidadãos continua dependente de directivas especialmente de acesso a actividades não assalariadas e ao seu exercício, ao regime de profissões seculares e o reconhecimento mútuo de diplomas, certificados e outros títulos. A construção europeia é a reconstrução da cidadania. O carácter criativo deste desafio liga-se a um poder condicionado e partilhado implicando o aprofundamento da democracia como um processo contratualizante, tratando-se duma democracia cultural necessária para a definição de novos poderes como introdutora de complexidades diferentes, numa subordinação do poder informativo ao poder político, mais delicado do que a do poder económico ao político.

⁵⁴⁸ A situação portuguesa pouco experiente em democracia caracteriza-se por o Estado ser um patrão abrangente e os cidadãos temiam em ser clientes apesar da iniciativa privada que tem no Estado o seu protector insubstituível ou causa dos seus fracassos.

A sociedade moderna engloba o poder absoluto, o poder compensativo e o poder condicionado, privilegiando este último o valor e a visualização das ideias e dos projectos exercendo o poder pela persuasão, com compromissos sociais, culturais ou técnicos e incentivando a adesão a convicções como a cidadania alargada.

⁵⁴⁹ O nosso século onde tudo é indefinido é difícil seguir um fio contínuo de acontecimentos articulados e coerentes devido às grandes transformações sociais, políticas de mais antagónicas.

O nexó profundo entre estas realidades dificulta o exercício da liberdade e da independência empolados pelo sonho na realização futura.

No alvor do terceiro milénio vive-se uma crença de que é possível humanizar o poder político como as pressões para o impedir tenta subordinar a actividade da pessoa humana aos seus fins, desde o quotidiano à mais alta expressão livre do pensamento, por mais iluminado e fictícios que sejam ou objectivos proclamados⁵⁵⁰.

Devido aos conflitos actuais um governo mundial permanece uma utopia travada pela construção artificial de muitos estados, o ressurgir de valores étnicos, as rivalidades e ódios antigos que geram outros conflitos que alastram alimentados pela emotividade, irracionalismo, intolerância racial e fundamentalismos. Só adoptando modelos criativos sob uma perspectiva étnico-moral acabará com estas intolerâncias, impasses, e retrocessos e não cair na tentação dum modelo único.

Um desenvolvimento económico social sustentável num ambiente saudável valorizando a convivência criativa entre o homem e a natureza. Respeito pelos valores pelos bens culturais que o consumismo de massas e o mercado da cega igualdade inflaciona de imagens na tentativa de os destruir.

Adoptar estruturas democráticas de poder que permitam o acesso de organizações livres e independentes de cidadãos sem filiação partidária.

Cultivar e propalar os valores que dão gosto à vida e a dignifiquem.

Necessária se afigura a qualificações permanente, dos meios humanos. A consciência de que o exercício de profissão exige uma actualização permanente.

A busca incessante da felicidade civada de qualidade de vida, força motora duma ligação inexplorada entre ciência e tecnologia por um lado e por a cultura como iniciativa criativa por outro⁵⁵¹.

A ciência apresenta-se indivisível, como independência de pensamento, gera ideias, a tecnologia é mais controlada pelos governos que podem abusar da boa fé dos cidadãos

⁵⁵⁰ O pluralismo tende a expandir-se mesmo contra o ressurgir de totalitarismos apesar de 50% da sociedade mundial não viver em democracia. A nossa época cheia de *buracos negros* de ideologias sangrentas obrigam-nos a pensar que os direitos humanos são conquista e não dados adquiridos.

É preciso não esquecer, como sinal de progresso que ciência e cultura encaminham-se na direcção teleológica do saber e a visão do mundo se torna interessante. O passado servirá como trampolim para as escolhas conscientes e uma incentivação à participação do futuro. A sociedade através das suas organizações equaciona problemas crescentes em busca duma nova ordem internacional adaptando-se às novas realidades, sendo no entanto difícil definir objectivo por se ter vivido até agora num mundo bipolarizado com fronteiras ideológicas, militares e económicas a que nos habituamos a ver já definidas sem as questionarmos.

⁵⁵¹ O mundo actual é um cenário frustrante pelas injustiças que desafiam a prosperidade nunca sonhada e a pobreza miserável. Por um lado a riqueza excessiva por outro a miséria envergonhante. Actualmente reduz-se o Planeta Terra a uma aldeia global, a comunicação deixou de ser electromecânica, para se processar à velocidade da luz, os computadores estão em todo o lado, as fábricas, os serviços, movimentando mais de um bilião de dólares por dia.

Os transportes atingem o supersónico os satélites projectam imagens dos acontecimentos quase instantaneamente, a engenharia genética e das drogas revolucionam a agricultura, alargam as fronteiras da medicina, a poluição é combatida por milhões de bactérias.

dominados por interesses políticos e económicos, utilizam indevidamente a informática e a manipulação genética.

Agora a sociedade de informação requer conhecimentos interdisciplinares e pluridisciplinares e ultrapassa a especialização limitativa em busca duma unidade de saber.

A sociedade envenenou-se de droga, sida, terrorismo, crime organizado, química nuclear, contrabando, pirataria, poluição, miséria e já não há fronteiras protegidas⁵⁵².

A igualdade de oportunidade fazem partes das questões básicas como direito ao voto e ao alimento, o direito à educação e à liberdade de expressar ao desenvolvimento e à diferença.

Uma segurança global conduz à paz nos lares e empregos, mas comunidades e ambientes, característica comum a todos os povos, sem interferir como diversidade cultural que é força e não fraqueza das nações.

Por isso é preciso actualmente (ano 2000) a qualificação de meios humanos - uma escola que prepare para a cidadania e que redefina objectivos da educação para a vida e a felicidade humana.

Uma escola que não seja só de livros e equipamentos mas de natureza como laboratório de ensaio de observação científica histórica e cultural.

Preparação numa nova cidadania na sociedade de informação implica uma consciência de que são os *bytes* que comandam as máquinas onde a inteligência reside no *software*.

Impõe-se impedir que os *media* reduzam uma universidade esquecendo-se a diferença destruindo o bem pensar associado à rapidez, à agilidade de raciocinar, à economia de argumentos.

O raciocinar deve pesar no prato na balança com linguagem precisa e capaz de traduzir *nuances* de pensamento e imaginação.

A capacidade de descrever em palavras com perfeição a beleza de um desenho ou de uma pintura.

⁵⁵² Os cérebros mal organizados fomentam máfias, violências, destruição, revolta, insegurança individual e colectiva. A esperança e o medo alimentam o futuro. Os problemas da humanidade não são nem podem ser resolvidos a nível nacional, nem pelo reforço das instituições internacionais por falta de incumbência e integração funcional. Importa descobrir-se novos conceitos em torno da cidadania. A Carta Social para o mundo do Conselho de Segurança Sócio-Económico exige um debate. Exige-se mecanismos inovadores de financiamento com cálculos de mudança para a paz e uma diminuição das despesas militares. Posto isto, num fundo gerado com as verbas libertado do armamento poderiam impulsionar novos modelos de desenvolvimento criar um ambiente verde e elo de fraternidade internacional.

A criação duma nova cidadania implica que as novas gerações que não podem ser uma civilização estandardizada ou um automatismo⁵⁵³.

5. CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNIÃO EUROPEIA

O Tratado que institui a Comunidade Europeia, nos seus artigos 126º e 127º especifica que “*a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-membros e, se necessário, apurando e completando a sua acção e no art.º 2.º a Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos Estados- membros*”⁵⁵⁴.

Apesar da educação ser um parente pobre da Economia, na formação da Comunidade é a sua força propulsora. Sem a educação não há desenvolvimento. Ela é um factor determinante da igualdade de oportunidades.

O futuro da Comunidade, da sua irradiação, depende em grande parte da sua capacidade para acompanhar o movimento rumo à sociedade cognitiva. O conhecimento é uma revolução cultural *in perpetuum*.

Se não se aposta na Sociedade do conhecimento corre-se o risco de cisão da sociedade europeia entre os que conseguem interpretar, aqueles que utilizamos conhecimentos, e os marginalizamos, isto é, saber e não saber.

Impõe-se reduzir ao mínimo esta discrepância permitindo o progresso e o desenvolvimento do conjunto dos recursos humanos no seu todo. Só é possível a compreensão do mundo se se lhe captar o sentido, compreender os mecanismos e encontrar o seu caminho. Este papel é proporcionado pela escola, cujo topo é a Universidade, e o caminho para a construção europeia.

⁵⁵³ O mundo moderno apesar da anarquia de valores que fomenta e pratica, põe evidência o culto de alguns se não se aceita o robof sem alma e hoje caminha-se para a unidade teológica do saber. As tecnologias do saber, a filosofia das ciências e da arte são instrumentos complementares dessa unidade de saber e neste âmbito temos de entender todas as reformas curriculares como transitórias, Ciência e Cultura têm a mesma raiz.

⁵⁵⁴ Livro Branco, *Ob. Cit.*, pag. 2.

A escola permite destrinçar a complexidade, discutir a finalidade e enquadrar-se na discussão histórica, a escola desperta a consciência e cria a cidadania europeia. O conhecimento, a consciência e a cidadania vem-nos de 3 choques motores que se projectam para além dos aspectos conjunturais da situação actual.

A produção de massa perdeu terreno em proveito duma produção mais diferenciada. A antiga tendência de trabalhos sem horas desaparecem. As relações de produção e condições de emprego mudam. A organização da empresa evoluiu no sentido de maior flexibilidade e descentralização.

Procurou-se redes de cooperação. Esta mutação é decorrente do aparecimento das tecnologias de informação. A sociedade de informação põe a questão, se as novas técnicas de conhecimentos que oferece, o conteúdo educativo que veicula, serão ou não para o indivíduo um factor de enriquecimento cultural.

O choque da mundialização traduziu-se por uma livre circulação, sem precedentes, de capitais, bens e serviços que dará lugar a um mercado global e diferenciado do emprego. O Livro Branco da Comissão *Crescimento, Competitividade, Emprego* acentuou a especial importância da manutenção do modelo social europeu. Por isso, a mundialização não faz mais do que reforçar a pertinência da Europa como nível de intervenções.

Será preciso que a Europa dê a entender aos cidadãos que não serve apenas para produzir regulamentações, mas que está a par das suas preocupações quotidianas. Pois o risco de fractura social existe, com todas as consequências negativas e mesmo dramáticas, que daí podem advir.

Com o choque da civilização científica emerge um novo modelo de produção, de saberes e de competência que alia a extrema especialização e a criatividade. A ciência alimenta cada vez mais a indústria. A investigação científica exige equipamentos de grande sofisticação técnica.

A opinião pública apreende a empresa científica e o progresso tecnológico como uma ameaça. Este sentimento de insegurança estende-se, num clima irracional de insegurança na vida quotidiana, face à criminalidade e à droga⁵⁵⁵.

A resposta a estes fenómenos: a nível cultural e ético. O proveito da informação científica e técnica é tanto maior quanto maiores forem os conhecimentos científicos. A nível

⁵⁵⁵ Este estado de espírito é exagerado por uma mediatização aliada ao sensacionalismo e dá ao mundo uma imagem violenta e inquietante. Surgem reacções irracionais contra a ciência.

O fim de século caracteriza-se pela escalada de violência. Só a divulgação do conhecimento fará desaparecer este clima irracional. A evidência da relação entre ciência e progresso humano e a consequência dos limites que a civilização científica e técnica será aceite e que divulgará a cultura da inovação.

ético relaciona-se o desenvolvimento das biotecnologias, quando nos dermos conta da nossa coexistência com outras espécies e a protecção do ambiente.

Os choques referidos têm consequências na indústria e no emprego. É necessário uma formação polivalente com base nos conhecimentos alargados que desenvolva a autonomia e incite a *aprender, a aprender* por toda a vida. *A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um instrumento de economias a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, abertura cultural e o despertar da responsabilidade social*⁵⁵⁶.

Mais do que nunca impõe-se saber para dar resposta às questões que envolvam o posicionamento do cidadão no seu meio (emprego) e a sua capacidade criativa para desenvolver novas formas de vida⁵⁵⁷.

Na maior parte dos sistemas europeus, os diplomas universitários são concedidos na perspectiva de filtrar no topo, as elites dirigentes da administração e das empresas, investigadores e professores.

A sociedade pode *eliminar* talentos, que se afastam dos perfis médios, embora inovadores. Com frequência produz uma elite pouco representativa do potencial de recursos humanos disponíveis.

O jovem que procura orientar-se, o adulto em formação profissional ou permanente são confrontados com uma oferta múltipla, apresentada de forma institucional ou administrativa. Hoje em dia, o Europeu dispõe de melhor informação para escolher uma formação. O avanço em direcção à sociedade cognitiva implica a mobilidade no espaço europeu quando as novas tecnologias, da comunicação permitem uma mobilidade material imediata.

O acesso à formação deve ser garantida ao longo da vida, ideia partilhada pelos estados-membros. Continua a observar-se que existe uma desigualdade ao acesso à formação entre tipos de empresas e categorias de assalariados em detrimento dos trabalhadores com poucas qualificações ou sem elas, embora haja avanços nestes contextos⁵⁵⁸.

⁵⁵⁶ Livro Branco, *Ob. Cit.*, p. 14.

⁵⁵⁷ Em todos os estados-membros há uma tendência para o prolongamento dos estudos e uma forte pressão social para alargar o acesso aos estudos superiores, elevando o nível atingido pela maioria.

⁵⁵⁸ A debilidade da Europa não decorre duma insuficiência de criatividade, antes pelo contrario. Os criadores e industriais europeus confrontam-se com a fragmentação do mercado dependente da diversidade linguística da Europa.

Daí a necessidade da criação de produtos, com o alargamento a nível mundial. Os professores devem dispor de meios para se adaptarem às novas tecnologias e ao que elas representam em termos de métodos pedagógicos⁵⁵⁹.

Estes esforços destinam-se a prosseguir e aumentar três soluções: a autonomia dos agentes da formação, avaliação e eficácia da educação, prioridade aos públicos em dificuldade.

5.1. A flexibilidade na educação

A educação e formação devem adaptar-se à diversidade dos públicos e suas necessidades, destinadas a educar e formar o cidadão trabalhador para um emprego permanente, devem perder rigidez. Os professores devem tentar a experiência de renovação; devem debater a conciliação do desenvolvimento da escolaridade e o acesso do maior número ao ensino superior, com a procura simultânea da qualidade educativa, devem interessar os jovens em situação de trabalho, mantendo a qualidade do ensino.

A formação de alternância mobiliza empresas e parceiros sociais no que respeita à transição dos jovens para a vida. Está-se a reconhecer que separar educação de formação profissional, se torna cada vez menos viável.

A evolução exige:

- A autonomia dos agentes da educação e da formação. Os agentes são informados das missões a desempenhar e os sistemas de educação e formação adaptam-se da melhor forma.

⁵⁵⁹ O ritmo de penetração do multimédia educativo nas escolas ainda é lento, devido a que a qualidade pedagógica dos produtos actualmente disponíveis ainda não incita os professores a recorrer aos multimédia.

Também não é fornecido aos professores uma formação de nível apropriado para utilização do multimédia educativo. A educação e a formação face aos desafios tecnológicos e sociais é de promover a igualdade de oportunidades em matéria de acesso à educação, em particular entre homens e mulheres e para evitar que grupos desfavorecidos se tornem cidadãos de Segunda no que respeita às possibilidades, de acesso às novas tecnologias e às possibilidades de aprendizagem.

Em Portugal importa salientar a Universidade Aberta permitindo o desenvolvimento do ensino a distância. Devem ser fomentados acessos específicos que permitam a populações marginais encontrar um ciclo de formação normal ou uma actividade em que se integrem.

A pedagogia dos estabelecimentos de ensino deveria evoluir no sentido da aprendizagem da cooperação e não da competitividade. Uma economia em contínua mutação do problema crucial de emprego conduz inevitavelmente os sistemas de educação e de formação a evoluir trata-se de colocar no centro das preocupações a busca de uma formação adaptada. Às preocupações de trabalho e de emprego, impõe-se uma flexibilidade na educação e formação tendo em conta as solicitações da diversidade do público. Na Europa Comunitária surgem respostas a esta questão no âmbito da diversidade dos sistemas educativos.

- A avaliação para justificar o aumento dos financiamentos, as despesas de formação em operações de reconversão interna ou na aprendizagem.
- Atenção aos públicos em dificuldade pois tornam-se indispensáveis as discriminações positivas a favor de públicos menos favorecidos socialmente.

O rumo à sociedade cognitiva é um desafio com duas vertentes: a económica e a educativa. A económica: a União Europeia é o maior exportador mundial com a abertura de mercado à economia mundial, daí, a necessidade de reforçar a competitividade económica, para atingir o *crescimento sustentável e não inflacionista que respeite o ambiente e o elevado nível de emprego e de protecção social* 2º art.º do Tratado da criação europeia.

Crescimento e Competitividade e Emprego, os Recursos Humanos são o triunfo principal da União. *O principal triunfo da União Europeia para reforçar a sua competitividade industrial assenta sua capacidade de criar mão-de-obra e ao consenso social em cuja base pode ser valorizado*^{560 561}

A construção da sociedade cognitiva faz-se por contínuo torna-se necessário pois alterar a actual perspectiva de análise dos problemas, por 3 razões:

- A prioridade à qualidade da educação e da formação é a identidade europeia do próximo milénio;
- Com a sociedade de informação em desenvolvimento, o binómio educação/formação aumenta em termos de oferta e resposta;
- O fenómeno de exclusão social crescente torna-se intolerável e impõe redução da fractura entre os que sabem e os que não sabem.

Os Estados-membros tentam melhorar a qualificação, dando à escola o lugar de centralidade e o desejo de reforçar a educação, sem esquecer o papel imérito dos programas comunitários nesse resultado.

É necessário ter consciência de que promover a dimensão europeia da educação e formação se tornou, mais do que no passado, uma necessidade, de contrário, corre-se o risco de diluição da sociedade europeia. Para preservar a sua diversidade, a riqueza das suas tradições e das suas estruturas, a Europa vai tonar-se, e mais ainda à medida que avançam os próximos alargamentos, um nível pertinente de intervenção pela necessária cooperação nestes domínios entre a União Europeia e os seus Estados-membros⁵⁶².

⁵⁶⁰ Comissão Europeia, *Livro branco. Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*, p.31

⁵⁶¹ Deve investir na educação para elevar o nível geral da formação e qualificação dos trabalhadores. Este movimento material deve fazer face às grandes tendências da evolução do mercado do emprego: inadequação entre as qualificações solicitadas e as qualificações disponíveis.

⁵⁶² Comissão Europeia, *Livro branco. Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*, p.34

Compete aos Estados-membros determinar e conduzir a evolução das estruturas e da organização dos seus sistemas de educação e formação profissional, e do conteúdo do ensino que estes ministram. O seu papel é, pois, essencial para o advento da sociedade cognitiva⁵⁶³.

A comunidade terá centros de recursos em matéria de conhecimentos. Para prolongar o saber adquirido, criam-se novos modos do reconhecimento das competências para além do diploma inicial.

As novas tecnologias da comunicação devem ser colocadas ao serviço da educação e formação. Pressupõe que a Europa disponha de novos instrumentos pedagógicos de qualidade adaptados às suas tradições educativas e culturais.

5.2. A mobilidade

A modalidade foi encontrada pela União para aquisição de formação diversificada dentro da Comunidade, permitindo o livre acesso dos estudantes a centros diversificados em conformidade com a Resolução do Parlamento Europeu e as conclusões do Conselho em 1993, para frequentar curso superior num outro estado-membro.

No campo da formação profissional foi instaurado um dispositivo de observação europeu das práticas inovadoras de formação profissional a fim de permitir os intercâmbios e a divulgação das boas práticas e das experiências inovadoras no interior da União Europeia.

⁵⁶³ As instituições educativas e de formação devem ser consolidadas e sua participação activa na constituição de redes de cooperação com os outros agentes. A empresa deverá ocupar uma parte crescente na formação e contribuir para divulgar as novas competências resultantes da sua experiência.

O indivíduo deverá ter acesso permanente, a uma gama de bens de educação e da formação mais orientados e bem identificados complementares de um saber geral de forma a que ele próprio possa adquiri-los fora de qualquer sistema formal.

Aumentar o saber ou melhor o nível geral do conhecimento dos indivíduos deverá ser a 1ª prioridade. O advento da Sociedade cognitiva implica fomentar a aquisição de novos conhecimentos.

6. REFLEXOS DA ACÇÃO COMUNITÁRIA NO SISTEMA UNIVERSITÁRIO DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

O Ensino Superior Português alterou-se, profundamente, nestes últimos anos por influência europeia. Também o ensino privado cresceu surpreendentemente, instalou-se o subsistema politécnico e alteraram-se as condições de acesso.

Os numeri clausi em todos os cursos do ensino superior, o crescimento moderado do politécnico, a ausência de cursos pós-secundários de curta duração e a liberalização das condições de acesso permitem compreender a explosão observada na oferta do ensino privado.

No período de 5 anos, de 1987–92, o ensino superior público cresceu 40% e a frequência das escolas privadas 250%. Não se deu nenhuma importância à formação maciça de docentes qualificados para o ensino superior, mas o evidente crescimento extraordinário da sua frequência são indício de degradação (ver anexo n.º 3).

A evolução verificada, nos números de vagas de acesso oferecidos pelo subsistema público e pelo privado, (ver anexo n.º 4) merece profunda reflexão.

O aumento de procura do ensino pós-secundário não encontrou resposta senão no liberalizar a abertura das escolas pós-secundárias privadas⁵⁶⁴.

Se se quer defender que 1988-92 foi válvula de escape nesta matéria, ou seja uma procura superior às expectativas, a evolução dos últimos anos demonstra que não se inverteu a política inicial da explosão da procura.

Esta opção teve os seus custos para a Universidade pública e conduziu a uma progressiva diminuição da qualidade do ensino superior.

As questões do crescimento, da procura da formação pós secundária e da natureza da correspondente oferta têm sido debatidas nos diversos Estados-membros e tem sido realizadas muitas experiências⁵⁶⁵.

Em Março de 2000 é decorrente da avaliação dos subsistemas do ensino superior realizou-se um fórum no Centro Cultural de Belém para debate sobre o estado do Ensino Superior.

⁵⁶⁴ Estas designaram-se de ensino superior ou mesmo de universidades antes de ensino superior ou mesmo de universidades antes de qualquer acreditação e autorização pelo Ministério da Educação.

⁵⁶⁵ Em Portugal não tem existido debate suficiente nem sobre a situação nem políticas alternativas. As considerações sobre estas subsistências: o universitário e politécnico não são suficientes para uma clara separação das águas.

As conclusões apontam para uma mudança urgente de rumo incidindo na qualidade dos subsistemas.

A perspectiva do ensino superior na Europa aponta para o desenvolvimento pessoal é um factor de valorização sócio profissional. A preocupação pelo Ensino Superior Europeu através do parecer do IRDAC, *A Carência das Qualificações Profissionais na Europa*⁵⁶⁶ e do *Memorandum sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia*⁵⁶⁷.

A grande questão não é a expansão mas decidir como fazê-lo. O desenvolvimento do ensino superior na Comunidade foi ajudado com recursos financeiros e com reacções diversas por parte dos governos. Às restrições ao recrutamento de pessoal, seguiram-se medidas de redução de efectivos e limitações ao financiamento da investigação.

Os indicadores e sistemas de avaliação de desempenho passaram a ser usados na alocação de recursos em alguns países

A procura crescente do ensino superior tem conduzido, ainda, a políticas de diversificação dos subsistemas, os quais são complementadas, frequentemente, pelo desenvolvimento dos sistemas de formação profissional e pela introdução de opções de curta duração nos sistemas de ensino superior existentes.

Os países onde existe o ensino superior de qualidade reconhecida, optou por sistemas binários como a Alemanha e Inglaterra⁵⁶⁸ com universidade e Politécnicos e Colleges. Estes países procuravam corresponder a necessidades da economia para mão-de-obra bem preparada no exercício de profissões especializados e também as razões de ordem sócio-política, correspondendo à necessidade de abrir o sistema universitário, demasiado elitista⁵⁶⁹.

Dois outros factores contribuíram totalmente para o estabelecimento do sistema binário. Em primeiro lugar o factor financeiro, uma vez que os custos por aluno, no sistema não universitário são mais baixos por um conjunto de razões: pouca ou nenhuma investigação, salários mais baixos para os docentes e maior apoio das empresas. Além disso, na Alemanha, a duração dos cursos nos universitários é também, menor. Em segundo lugar, as primeiras Fachhochschulen e os primeiros Politécnicos não surgiram do nada, tendo sido criados por fusão de colégios técnicos já existentes e especializados em Gestão e Engenharia, o que

⁵⁶⁶ IRDAC, *A Carência de Qualificações Profissionais na Europa*, p. 10.

⁵⁶⁷ Comissão Europeia, *Memorandum sobre o Ensino Superior na C.E.*, p. 10.

⁵⁶⁸ Como se sabe, a Inglaterra transformou recentemente todos os Politécnicos em Universidades, numa controversa mudança de política que se comentará mais adiante.

⁵⁶⁹ Ao criar-se um subsistema de ensino superior alternativo ao universitário, oferecia-se uma via mais acessível e com objectivos e características e instituições diferentes das universidades.

contribui para afirmar a sua orientação prática e vocacional em contraposição com a atitude mais académica das universidades^{570 571}, e da OCDE⁵⁷².

Num sistema de ensino superior dominado pelos padrões valores e métodos universitários, o problema central do sistema universitário é de adquirir um perfil distinto do das universidades e estabelecer a sua credibilidade numa base diferente, para obter o prestígio social que garanta o seu desenvolvimento.

A tentação de emular as universidades sem ser capaz de o conseguir deve ser evitada a todo o custo, o que só poderá conseguir-se reforçando as características específicas das instituições não universitárias, adoptando padrões diferentes quanto às matérias ensinadas, aos padrões de admissão, aos métodos de ensino, ao perfil do corpo docente, a relação com o mundo do trabalho, etc.

A massificação do ensino superior veio pôr em causa a universidade, escola de elite. Em Portugal Boaventura Sousa Santos⁵⁷³ tratou admiravelmente a questão, as universidades devem continuar a associar a capacidade de formação pós-graduada e de investigação para poderem responder à exigência social crescente, a um alargado número de estudantes

A função da Universidade é a criação do saber e, se a isto, se juntaram funções mais recentes de formação contínua é porque se reconhece à universidade um contexto novo, diferente do tradicional.

A procura da formação pós-secundária, muito abundante é condição para o desenvolvimento e os países ensaiam respostas diversificadas da resolução do problema.

O relatório da OCDE, publicado pelo *Centre for Educational Research and Innovation* intitulado *Education at a Glance, OCDE Indicators*¹ contém dados (ver anexo n.º 5) para reflexar sobre o ensino superior⁵⁷⁴.

Algumas questões evidentes:

Será que a manifestação do acesso ao Ensino superior conduz inevitavelmente a uma degradação da qualidade da formação dos diplomados?

Que consequências se podem esperar para a eficácia e os objectivos do ensino se se generalizam a tendência dos governos para fazer baixar os custos unitários e os níveis de financiamento?

⁵⁷⁰ OCDE, *Access to higher education in Europe problems and perspectives*, p. 12.

⁵⁷¹ O aceleramento do sistema não universitário deve-se à crise das economias europeias com custos unitários mais baixos: na década de 80 o número de alunos subiu 85% contra 44% nas universidades e em Inglaterra 55% e 20% respectivamente. Outros países adoptaram-no: Bélgica, Holanda, Grécia, Irlanda e Portugal.

⁵⁷² OCDE, *Education at a glance: OCDE indicators*, p. 16.

⁵⁷³ Boaventura Sousa Santos, *Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias*, p. 14.

⁵⁷⁴ Estes dados devem ser bem ponderados em Portugal e estimular urgente reflexão e estudo sério sobre as consequências das políticas que têm vindo a ser adoptadas para o acesso ao Ensino Superior.

Que resultado podem advir para o sucesso escolar das tendências para forçar cada vez mais as universidades a procurar recursos através dos serviços ao exterior e da investigação aplicada?⁵⁷⁵.

Que mudanças se exigem na organização curricular, nas metodologias de ensino e de aprendizagem, nos recursos educativos para corresponder a situação nova que a massificação da procura exige?

Os níveis de insucesso nas instituições do ensino superior, em Portugal, são insustentáveis, em alguns domínios exige reflexão.

Apesar de se considerar para promover as suas especialidades patentes em outros países este subsistema graças à consciência do seu alargamento criou cursos curtos e profissionalizantes. Esta oferta, absorveu grande parte dos candidatos potenciais ao ensino superior, contribuir para diminuir as taxas de abandono e para aliviar a universidade dos efeitos negativos da massificação⁵⁷⁶.

O Mercado Único em 31 de Dezembro de 1992 aberto à livre circulação, designadamente, de pessoas, compromisso do Acto Único Europeu. O tratado de Maastricht trouxe à Comunidade competência em matéria de ensino superior, investigação e cultura. Para que os cidadãos europeus possam exercer uma actividade remunerada, estabelecer-se ou prestar serviços em qualquer Estado-membro devem ser respeitados alguns princípios⁵⁷⁷.

A diversidade dos sistemas de ensino levou a Comunidade a adoptar cerca de 60 directivas sobre o reconhecimento mútuo. Até ao Acto Único Europeu a Comunidade elaborou directivas sectoriais por ramos de actividade. Em regra duas directivas por professor, uma coordena e harmoniza a formação, fixando critérios quantitativos e qualitativos, outra reconhecimento mutuo, estabelecendo o reconhecimento automático dos diplomas⁵⁷⁸.

O texto foi adoptado em 1988 e aplica-se a todas as profissões que ainda não tinham sido objecto de uma directiva sectorial.

⁵⁷⁵ Directorate-general XII *The Report of the information and communications technologies review board*, p. 87.

⁵⁷⁶ Não será que Portugal deve adoptar medidas neste sentido? Devem ser consolidadas as especificidades próprias dos ensinos politécnico e universitário, aumentar a oferta de formação pós-secundário através de escolas profissionais estimular redes de complementaridade, em que a mobilidade seja facilitada. Sendo vigente a avaliação do desempenho de todo o Ensino Superior é urgente.

As Políticas Europeias de Estímulo à Mobilidade de Estudantes e ao Reconhecimento Académico. O tratado de Roma (1957) institui a Comunidade Europeia propõe a criação do Mercado Único Europeu, espaço sem fronteira interiores onde podem circular livremente mercadorias, pessoas, serviços e capitais.

⁵⁷⁷ * Não discriminação em função da nacionalidade.

* Direito da entrada e residência noutro Estado-membro.

* Reconhecimento profissional.

⁵⁷⁸ Este sistema moroso e complicado em 1992 a Comissão apresentou uma directiva geral para o reconhecimento de diplomas ao abrigo da qual as qualificações necessárias para reconhecer uma profissão num dado Estado-membro será as mesmas em toda a Comunidade.

A directiva baseia-se no princípio da confiança mútua partindo da ideia que a formação académica e profissional têm nível análogo nos diversos Estados-membros, o que confere aos detentores de uma dada formação conhecimentos e competências semelhantes.

Os casos de diferenças substanciais de formação admite-se o recurso a mecanismos de compensação que vai até à frequência dum estágio profissional com a duração máxima de 3 anos. (ver anexo n.º 6)

Os PIC's como nos programas piloto de ECTS que as universidades portuguesas aderiram notavelmente à criação de mecanismos de reconhecimento de estudos. Nos últimos anos muitos estudantes portugueses fizeram os seus estudos em países europeus e os visa reconhecidos pela universidade de origem através da confiança mútua.

O sistema ECTS recomendado para promover o reconhecimento académico do programa Sócrates. Existe entre as universidades portuguesas e congéneres estrangeiras da Europa grande abertura e flexibilidade apesar das dificuldades de mobilidade e os sistemas de reconhecimento académico.

Com a publicação do decreto-lei n.º 173/80 de 29 de Maio⁵⁷⁹, Portugal dispõe de um sistema curricular em unidades de crédito que poderia dinamizar formas inovadoras de organizar o currículo e de agilizar o reconhecimento mutuo⁵⁸⁰.

A uniformidade dos cursos até entrar ministrados nos diferentes estabelecimentos de ensino superior era difícil de compatibilizar com as exigências duma era de rápido desenvolvimento científico e social.

A aplicação do regime de unidades de crédito é facultativa e a atribuição de um grau académico fica condicionada pelo aluno é pedagogicamente exigível como garantia de adequada preparação.

Ao governo fica reservada a definição da área científica do curso, a sua duração e a atribuição das unidades de crédito globais e por áreas científicas, matéria imprescindível para o reconhecimento interno e externo dos graus conferidos.

Neste contexto o Governo só controla a duração dos cursos o número e a distribuição das unidades de crédito pelas áreas científicas.

As escolas ficam com capacidade para, anualmente, alterar o elenco de disciplinas de acordo com as regras:

⁵⁷⁹ Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio.

⁵⁸⁰ Este regime criado em 29 de Maio teve por fundamento a necessidade de maior flexibilidade na estruturação dos planos de estudo.

- A equivalência duma unidade de crédito a: quinze horas de aulas técnicas; ou quarenta horas de aulas práticas; ou vinte e duas horas de aulas teórico-práticas; ou trinta horas de aulas de estágios ou seminários
- A relativa uniformidade na distribuição das unidades de crédito por anos lectivos e semestres.
- A obrigatoriedade de os alunos se inscreverem anualmente em disciplinas que totalizam unidades de crédito entre um mínimo de doze e um máximo de trinta e cinco⁵⁸¹.
- A restrição das disciplinas das unidades de crédito não só foi aplicado como teve consequências que se vai analisar.

As instituições puderam alterar os planos de estudo rapidamente. Mas alterou-se excessivamente os planos o que veio a prejudicar os cursos dos alunos devido a conveniência dos docentes (licenças sabáticas, dispensas de serviços novos doutorados, alargamentos de efectivos docentes) em vez de opções pedagógicas bem pensadas.

O objectivo do Decreto de estabelecer um regime de maior intervenção da escola na fixação dos planos de curso, falhou completamente a meta de permitir a criação de cursos interdisciplinares por combinação das disciplinas existentes em vários ramos científicos. Não se tem explorado as potencialidades do sistema de unidades de crédito para racionalizar o uso de disciplina por aluno de diferentes cursos e escolas não se promoveram as oportunidades de formação interdisciplinar dos estudantes⁵⁸².

Um sistema do ensino superior com oferta diversificada de formação pós secundária que responda ao ambiente de mudanças rápidas caracterizadas das sociedades modernas.

As prescrições não deverão ser introduzidas, sem que se aumente e diversifique a oferta de formação pós –secundária acreditada e se criem condições para a mobilidade. A diversificação da oferta do ensino pós-secundário é uma exigência decorrente da reintrodução

⁵⁸¹ Por iniciativa do próprio Ministério da Educação este limite máximo de 35 unidades de crédito deixou de ser aplicado, passando para 45 (desde que as 10 unidades de crédito excedentes se refiram a disciplinas onde já tenha havido inscrição em ano lectivo anterior).

⁵⁸² Diversificação da oferta de formação Pós secundária acreditada. A partir de 1989 a expansão do ensino pós-secundário tornou-se explosiva e a resposta foi o alargamento do ensino provado e os licenciados destes estabelecimentos encontram dificuldade de emprego.

A resposta deve ser encontrada:

- Diversificação ensino pós secundário com escolas diversificadas profissionalizantes não superiores.
- Alargamento e reforço da qualidade do ensino politécnico profissionalizante de três anos.
- Avaliação da qualidade em todo o sistema do ensino superior de forma credível e rápida.
- Definição de níveis mínimos para o acesso ao ensino superior.
- Resolução do problema das repetências excessivas pela criação de mecanismos ágeis para mudança de escola e do percurso de formação.
- Criação dum sistema eficaz de apoio social escolar.
- Aumento da oferta de formação continua.

de níveis mínimos para o acesso ao ensino superior que continuem para a explosão do ensino superior privado.

Os cursos em unidades de crédito e o reconhecimento da formação ao estimular a flexibilidade e a mobilidade académica são instrumentos para a mudança necessária para a melhoria da qualidade⁵⁸³.

7. A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE ACTUAL

A Universidade é uma instituição essencialmente de investigação e ensino e de transmissão de cultura e saberes. É uma instituição social que se move dentro dum espaço jurídico, económico e político.

A sua *dimensão cultural* é congénita e permanente, a *social* está ligada às exigências e questões da sociedade. Actualmente, a Universidade vê-se envolvida em factores económicos e empresariais. Interessa saber como a Universidade pode influir no desenvolvimento económico e social em nossos dias⁵⁸⁴.

A universidade une-se no processo social planificado pela administração pública e estabelecido em suas prioridades e fins pelas instâncias democráticas parlamentares. A universidade é garante do bem-estar social.

A contribuição da Universidade para o desenvolvimento duma sociedade moderna, tecnologicamente avançada e competitiva e vigente. Este papel sócio-económico da universidade é característico da universidade industrial:

7.1. A Universidade industrial à pós-industrial

O aparecimento da universidade – industrial – pauta-se pela função económica com vista ao desenvolvimento industrial.

⁵⁸³ Afronta-se para uma política de estímulos ao relacionamento das instituições de ensino pós-secundário visando o mutuo reconhecimento de estudos e a mobilidade de estudantes e professores *Erasmus* nacional.

⁵⁸⁴ As perspectivas económicas e empresariais da Universidade tem numerosos pontos de contacto. O emprego é um deles e sua importância na universidade tradicional os aspectos económicos – empresariais não eram todos em conta. É uma universidade pré-industrial.

Legalizam-se e facilitam-se as relações entre universidades e mundo industrial, estimula-se a competência e consequentemente o financiamento exterior.

Preconiza-se a adaptação dos estudos universitários ao sector produtivo.

A universidade pós-industrial preocupa-se com o emprego que era pleno na universidade industrial. Passa-se dum mundo seguro ao inseguro, onde o desemprego é generalizado, sem transformações profundas que afectam as perspectivas económicas e empresariais da universidade.

Esta universidade aparece no horizonte económico e social e os seus pressupostos confirmam e consolidam a mudança dos padrões e consequente revisão da missão da universidade futura.

É uma situação que se explicita pela função económica da universidade em relação ao desenvolvimento da sociedade industrial.

Legalizam-se e facilitam-se as relações da universidade com as empresas, eliminando prejuízos anacrónicos que obstaculizam a abertura da universidade ao mundo industrial, estimula-se a competência entre as universidades e consequentemente de vias externas de financiamento.

Preconiza-se a adaptação dos estudos universitários às questões do sector produtivo.

7.2. A universidade na sociedade de Informação

A sociedade industrial dá lugar à sociedade de Informação como a universidade industrial não teve transformação tecnológica mas sociais e culturais que afectam a vida do homem, a organização social, empresarial, trabalho e emprego e o ócio interferem na política educativa.

A universidade enveredou por reinventar-se e refundir-se. importância dos aspectos económicos e empresariais não só se mantêm, mas alargam-se

7.3. A Economia

A Globalização conduziu a Sociedade de Informação, em termos de competitividade internacional, ao desenvolvimento das empresas e o bem-estar económico e social dos povos.

No tocante à Europa, a queda do muro de Berlim, o Acto Único e os acordos de Maastricht alimentam um novo interesse pelas virtudes da economia de mercado.

Com isto não se quer dizer que o estado de bem-estar, e a socialização em numerosas actividades de interesse colectivo corram perigo de serem ultrapassadas por um liberalismo selvagem.

O que se passa é que a Europa reclama espírito de iniciativa, dinamismo, criatividade, para realizar o seu programa de integração e estas virtudes humanas florescem num regime de liberdade e competência. Actualmente a educação superior está ligada estritamente ao desenvolvimento económico e social.

A mudança operada pelas novas tecnologias em sociedades industriais avançadas converte as centenárias instituições universitárias em pontos fulcrais dos modelos de crescimento. O sistema universitário pode ser, e deve ser, fonte de riqueza e de capacidade competitiva de todos os povos.

Assim as questões relacionadas com o financiamento da educação superior adquirem grande importância económica em termos de gastos de inversão (com independência da sua importância social)⁵⁸⁵

7.4. A Empresa

A década de noventa identifica-se nos países industrializados com a austeridade de pressupostos do sector público. O peso dos pressupostos públicos no que se refere à educação universitária tem diminuído lentamente em relação ao PIB, no conjunto dos países das OCDE desceu 1.34% nos anos 70 e 1.1% na actualidade. Na Europa a maior parte dos governos reduziram o financiamento do ensino superior, afectando na prática todas as instituições.

⁵⁸⁵ A globalização dos mercados e a rapidez com que se absorve as inovações tecnológicas fazem da formação um elemento imprescindível para garantir a competitividade das economias nacionais.

A participação do ensino superior na Sociedade de Informação é porta em relevo pelos economistas em relação com a rentabilidade social e económica das inversões colectivas no sistema social e económica das inversões colectivas no sistema universitário.

A educação é uma necessidade defensiva frente às dificuldades do mercado de trabalho. A característica essencial das novas questões postos à universidade é de cariz económica.

Uma das dificuldades dos governos desde 1976 é como imobilizar e alertar a opinião estudantil para as mudanças produzidas na estrutura ocupacional e económica e como medir dentro o sector universitário o grau de sensibilidade e capacidade de resposta às forças de mercado que anteriormente constituíram a missão da universidade.

Os acordos de Maastricht fixam uma série de normas para reduzir do gasto público e promover a procura de financiamento privado.

A situação é contraditória se por um lado aumenta o desempenho educativo e cultural nas novas circunstâncias tecnológicas e por outro lado aumentam as dificuldades para obter financiamento público.

A solução deste dilema passa pela potenciação de fontes externas de financiamento num sistema de economia misto na utilização dos seus recursos formativos e investigativos.

A Espanha já vem ensaiando um relacionamento entre as universidades e empresas como fonte de financiamento externo.

Cada vez mais este financiamento impõe ao sobredito dever intensificar-se as relações entre as universidades e empresas, sem que a universidade se veja obrigada a abdicar.

7.5. A universidade como serviço público e a universidade como mercado

Coexistem na universidades funções distintas: uma de interesse geral, de serviço colectivo que garante a eficácia dos sistemas e o suporte económico dos serviços do Estado; uma função privada sobre a base de que actividade económica tem um valor de mercado.

Uma função de serviço colectivo, onde os objectivos económicos e sociais aparecem juntos, justifica a função da universidade como uma colectividade e os poderes públicos devem financiá-la para não necessitar de recursos externos.

A função de mercado, justifica a consideração de universidades como empresa que proporciona serviços comerciais aos indivíduos ou às empresas as quais devem pagar.

Perante o dito a universidade europeia deve tornar-se altruísta e egoísta, pública e privada, solidária e completa. A coexistência de função na universidade tradicional pode dar lugar a conflitos.

A compatibilidade dos objectivos mencionados na universidade, motor económico e agente social, vê-se comprometida pela realidade dos factos. Ligado a isto surgem os problemas da qualidade em torno das quais se dirimem, em última instância, os apoios públicos e privados.

7.6. A função económica e empresarial da universidade como serviço público

Complementaridade entre os objectivos Económicos, Culturais e Sociais.

A função económica da Universidade, como instituição pública ao serviço do bem comum, deve ser considerado em termos gerais, não deve ser um mero instrumento para satisfação de exigências de objectivos económicos de curto alcance.

Sendo a sua missão importante e permanente, a preparação para o trabalho é só uma das funções do ensino superior, ela deve realçar o valor dos conhecimentos básicos e o cultivo dos valores, para desenvolver a personalidade. Assim, a função económica não deveria entrar em colisão com o cumprimento doutras funções, relacionadas com o social, ou formação duma cidadania responsável e activa. A sua função crítica, integrante da sua missão e considerada inconciliável com os objectivos económicos, deveria ficar fora de um adequado entendimento da actividade universitária de bem-estar.

O objectivo social da Universidade está na democratização do ensino superior, e torna-se imprescindível para o equilíbrio, a estabilidade e o desenvolvimento do sistema económico. A formação duma cidadania responsável e o fortalecimento da esfera pública da sociedade civil constituem um factor decisivo na elaboração de novas pautas sociais e novos modelos de comportamento⁵⁸⁶.

⁵⁸⁶ A transmissão de valores de iniciativa, risco, criatividade e submissão à crítica permanente dos conceitos estabelecidos é exigida pela nova organização empresarial e social. Deste modo a percepção global da universidade terá que situar suas funções económicas e empresariais.

O funcionamento do sistema económico

A massificação no ensino superior trouxe consequências para a missão formativa da Universidade. As universidades hoje não formam elites, mas a preparação do tecido básico de formação que exige o funcionamento do Sistema. Infelizmente limita-se a fornecer o nível mínimo de qualificação profissional para uma ampla camada da população, ao lado da missão de educação profissional a nível médio e também a preparação de profissionais que exigem altos conhecimentos. A sociedade informativa é muito complexa pela multiplicidade de relações que se estabelecem e a diminuição do trabalho humano com o aumento de sistema experiente de inteligência artificial pela utilização de automatismo, a cibernética, etc.⁵⁸⁷.

Formação do capital humano do Sector Empresarial

Os recursos humanos, nunca como hoje, desempenham papel decisivo no desenvolvimento da empresa. As exigências de competitividade industrial deram às gerações jovens um estímulo.

Certos valores como a disciplina, a ordem, a pontualidade a aceitação da hierarquia o bem são valores do bom funcionamento na empresa.

Os termos chave das novas profissões, que hoje requerem inovação, flexibilidade, são sinónimos de liberdade e risco aplicado ao campo tecnológico e desenvolvimento organizativo e comercial.

O carácter académico e pedagógico da universidade do futuro deve ter em conta formar profissionais que encontrem oportunidades de emprego, sejam eficazes na empresa. A formação universitária deve permitir a adaptação à mudança e a assunção dos valores da nova organização social.

Universidade e Emprego: as vocações empresariais

O emprego na empresa é a opção dos jovens formados para iniciar a sua vida profissional. As empresas admitem-nos por necessidade e responsabilidade, mas não há empregos para todos.

⁵⁸⁷ O uso destes sistemas complexos necessita dum novo trabalhador universitário. O ensino superior europeu deve responder a novos desafios do sistema sócio-económico sem esquecer a formação de base.

O novo tipo de emprego de acordo com as necessidades da sociedade não passa inadvertido ao mundo académico, a universidade não pode adaptar-se à questão de emprego, existente, a função da universidade futura é criar condições que tornem possíveis iniciativas, atitudes e comportamentos que levem à criação de emprego, passando-se do homem organização ao homem-criação, gestor do seu destino laboral e vital.

Investigação e Demanda da Tecnologia

Nas economias avançadas, o crescimento da produção depende da capacidade competitiva das empresas e estas da capacidade de inovação.

A criação e difusão de novas tecnologias e sua utilização em processos de inovação de empresas e administrações públicas converteram-se em objectos prioritários das sociedades avançadas.

As universidades, que desenvolvam conhecimento científicos base da tecnologia, são determinantes neste processo, contribuem para o alargamento do conhecimento e apoio ao desenvolvimento industrial.

Na sociedade de informação, a investigação entrou no sistema produtivo. A investigação está muito perto da inovação. Universidade - Empresa constituem um binómio inseparável pela mudança tecnológica.

Universidade, Trabalho e Ócio

Prevê-se uma alteração substancial no trabalho humano e mudam os conceitos de trabalho até o teletrabalho. A relação entre educação-trabalho e reforma são conceitos em mudança, matéria que a universidade futura não pode estar alheia. O emprego fixo da era industrial está a alterar-se. A empresa deve manter a capacidade do empregado e a formação inicial deve converter-se em contínua, toda uma vida para aprender é o lema dos novos tempos. O tempo do trabalho assalariado está a reduzir-se e só é preciso uma parte desse tempo.

7.7. A função da Universidade como Produtora de Serviços de Mercado

A dependência total do Estado não é aconselhável nem duradoura por lhe coarctar a liberdade.

As restrições dos governos, e o auge económico da Universidade na sociedade intensificam a urgência e a oportunidade de explorar e incrementar as vias externas de financiamento.

As questões socio-económicas da educação pós-secundária ou pós-universitária e tecnologias genéricas apoiam-se em linhas de consumo ou de inversão dos agentes económicos e em particular das empresas e administrações públicas.

O carácter competitivo da oferta baseia-se em práticas ou serviços questionados economicamente por empresas ou indivíduos. Trata-se de produtos e serviços que a universidade está pronta a fornecer.

Esses serviços dão formação especializada, de nível avançado na investigação técnica genérica ou aplicada, a uma clientela empresarial. A parte da universidade dedicada ao mercado deveria introduzir em sua gestão critérios de rentabilidade económico-financeira.

8. UM GIGANTE COM PÉS DE BARRO

A narrativa bíblica destaca o homem colocando-o no centro do jardim, identificando cada um dos animais criados e usufruindo da riqueza gerada pelo acto criador de Deus em 6 dias, o homem passa a ser o dinamizador e confirmador dum mundo em evolução.

É co-participante no desenvolvimento como na evolução da sua espécie. Esta característica é a matriz e razão da construção do homem e do mundo, que o rodeia, quer a nível humano, quer técnico. O homem desenvolve as suas capacidades, cria valores, desenha modelos.

Desde a fabulosa descrição bíblica, o homem preside e gere todo o universo e tudo existe em função de si. Os gregos idealizaram o homem como perfeito viram-no numa perspectiva racional e a sua interioridade, como único ser que tem capacidade de conhecer-se a si próprio, e por consequência assumir o domínio das coisas.

A caminhada humana tem sido a conquista da racionalidade até aos nossos dias, mas os indícios actuais da actuação humana dá sinais contrários.

O homem foi sempre agente de perfeição e seu perdedor, disso dão testemunho os grandes acontecimentos evolutivos e as grandes catástrofes bélicas.

Recordando o inesperado Justiniano a quem se atribui o princípio: o que é de todos interessa a todos, justifica a participação na construção da polis.

Os regimens políticos absolutistas, ditatoriais viram os seus objectivos gorados pelo desprezo a que votaram os cidadãos ao negarem-lhes o acesso à participação dos negócios de todos e na construção da cidade.

O acesso por todos à educação e ao saber alterou a vida humana na Europa, criando democracias participativas. Os povos mártires, saídos da fraticida guerra europeia de 1939-1945, uniram-se na partilha dos recursos, sobretudo do Ruhr, embrião da futura União Europeia, CECA. Esta aproximação motivada pela solidariedade e pela subsidiariedade gerou o repúdio pela guerra. Com os seus avanços e recuos os europeus têm construído penosamente o edifício europeu sobre os pilares económico e político. Contudo, esquecem-se do objectivo e do meio para o atingir.

Na criação, Deus atraiu ao seu projecto o homem para que o desenvolvesse, mas nesta construção que se quer para o homem, esqueceram-se dele. É mais fácil gerir o que é de cariz material e real, razão do projecto económico da União ser muito bem estruturado, seguido do político e titubeante no educacional.

De certa maneira é construir a casa pelo tecto, descurando a sua estrutura, que reside na participação e aperfeiçoamento humano.

Não se concedeu ao homem a centralidade, a que tem direito, e esqueceu-se que sem o homem não há desenvolvimento possível.

Estruturou-se a economia e a política, obliterou-se a educação, a cultura, a formação.

A construção assemelha-se a um castelo sobre areia cujo resultado é *in vanno laborasti*.

Ressalta do exposto o poema de Antero.

Abrem-se as portas d'ouro, com fragor...

Mas dentro encontro só, cheiro de dor,

*Silêncio, e escuridão – e nada mais*⁵⁸⁸.

A crise instala-se e o edifício ameaça ruir sem o apoio da Educação.

Só o tratado de Maastricht fez jus a este gravíssimo problema já há muito detectado pelos responsáveis da construção europeia, mas nunca estruturado nem implementado.

Já antes deste célebre tratado, os programas comunitários, dalguma forma, ajudavam na formação do homem. A própria concretização destes programas encontrou dificuldades múltiplas, quer na sua abrangência e execução, quer no seu reconhecimento.

A acção da Comunidade, apesar dos dinheiros dispendidos tem sido débil não só pela desigualdade de critérios como a sua responsabilidade ser da competência de cada um dos estados – membros.

A grande falta da comunidade, em matéria de educação é considerá-la como um pilar dispensável em relação ao económico e ao político.

A União assenta na economia é esta que preside aos objectivos da Comunidade.

Por todo o lado respira-se economia. A própria educação terá de valer-se dela, para projectar o seu conhecimento, o que hoje se chama – economia do conhecimento.

Coarcta em certa medida a mobilidade estudantil e profissional; a diversidade de línguas, talvez o maior obstáculo à expansão da cidadania europeia.

A universidade teria um papel relevante na alteração das mentalidades europeias nos atavismos, nas desconfianças, nas desviações de critérios e costumes, se o intercâmbio cultural fosse uma realidade em todos os estados – membros.

A realidade é que a diferença de critérios quer nos programas, avaliação, e reconhecimentos ainda são barreiras a uma homogeneização cultural no espaço europeu.

Uma vez que estes problemas são dos estados e não da Comunidade os caminhos do espaço comunitário estão obstruídos para a partilha científica, a colaboração investigativa, uniformidade em critérios, a colaboração investigativa, uniformidade em critérios de igualdade, em cursos de excelência nas universidades em elites culturais que faziam com que países pobres e pequenos ombreassem com os ricos e poderosos.

Estes dados criaram patamares educacionais e culturais que aproximaram os povos que desejam estar juntos pela solidariedade e subsidiariedade.

A Europa Medieval, calcorreada por amantes do saber, quer alunos quer professores, era facilitada pela língua, o latim, que os fazia chegar aos centros de qualidade e excelência.

⁵⁸⁸ António Sérgio, *O Palácio da Ventura*, p. 133.

As universidades para fazer jus a esta situação deverão adoptar uma língua comum a todas elas por forma a que o saber de excelência atraia os mais capazes para o desenvolvimento de excelência científica no espaço europeu onde trezentos milhões de habitantes partilham a economia, a política, a educação apesar de se estar num impasse, conta tanto o espírito da letra como a sua aplicação.

No espaço europeu tudo é prometido, dá-se uma imagem dum paraíso donde manam ajudas económicas para nivelar os desenvolvimentos da periferia com os centros da riqueza.

No entanto, crescem nesta Europa materialista hedonista e injusta desequilíbrios sociais, o abandono dos valores, a falta de modelos, a publicidade enganosa, os vícios da morte e uma afeição à irracionalidade.

O económico salvará o homem europeu?

Os pedidos de adesão das nações de Leste não serão da mesma natureza dos dos bárbaros em relação ao Império Romano?

Esta sociedade comodista e caduca esquecida da provação, do sacrifício, contente consigo própria libertina constituirá na Europa um paraíso?

A insatisfação é crescente e as pessoas insaciáveis no campo do bem-estar, só aspiram a um estagnante ócio.

A universidade nasce no seio da Igreja, cresce pela mão da racionalidade, espelha-se na sociedade, segue os vaivéns do poder, esquece-se, dos seus objectivos, é pálio de ambições, e actualmente procura cobrir as necessidades imediatas das sociedades distribuindo diplomas. Conservou o seu espírito até Napoleão, dono da Europa pondo ao seu serviço - um instrumento de trabalho. Este esquema atingiu além da França, Espanha e Portugal e apesar das sapientes reflexões de Newman que aposta na educação do homem e depois no saber e Humboldt que insiste no carácter investigativo da Universidade. Esta actualmente está num impasse.

Estas posições que pretendem curar a universidade europeia sujeita ao assédio de massas não se sabe se é reflexo do meio ou este reflexo desta.

A influência económica da construção europeia reflecte-se nas instituições do saber e os respectivos países procuram retirar dividendos, baixando as suas contribuições de subsistência, trocando o conhecimento por dinheiro, desta forma tudo se reduz a troca comercial se bem exagero haja alguma lógica pela necessidade que todos têm de se manterem.

As leis de mercado criam uma uniformidade que se torna prejudicial a liberdade e à liberdade e à criatividade e ao amor à ciência e à verdade essência do saber universitário.

A universidade é chamada a colaborar com a empresa e formar gente para mão-de-obra qualificada, tornando-a descaracterizada pela fabricação de diplomas.

Este fenómeno que era nosso, espalha-se por universidades europeias para dar resposta às massas juvenis naqueles países onde os colégios não foram criados como apoio às universidades para receber aqueles que não atingem o nível de elite.

Necessita-se uma legislação que regularmente as diferentes missões universitárias e colegiais que responde aos subsistemas: ensino superior universitário e não universitário. Estas categorias deveriam ter correspondência em todos os países por forma a proporcionar os intercâmbios culturais, para que são vocacionados os programas europeus e respectivos reconhecimentos.

A Europa errou em não assumir, como fez em economia e política o problema da educação, a maior lacuna da construção europeia. Sem educação não há desenvolvimento. As acções propostas e desenvolvidas pela Europa no sector da Educação é de modesta dimensão, reduzindo-se a campanhas, relação entre escolas, acções de teor imediato, conferências.

Era necessário dinamizar o potencial intelectual de cada país membro, desenvolvendo e aperfeiçoando as suas instituições universitárias com contributo para o todo europeu.

Teria ainda a vantagem de cada país desenvolver a sua especificidade cultural e os avanços na investigação nacional.

Estar à espera que num núcleo europeu determine critérios únicos relativos a este candente problema cair-se-ia numa uniformidade estagnante. A iniciativa de cada país em direcção à excelência do saber é a riqueza da Europa fonte do seu avanço cultural e timoneira da investigação mundial.

O papel fica-se por um conjunto de recomendações a critérios particulares dos países – membros. Bem ao contrário o acento posto na Economia deveria ter paridade de programas assumidos pela Comunidade em vista à sua construção de modo que se cultivassem os valores e se desenhassem modelos que reforçassem os antigos objectivos que fizeram da Europa um manancial de influências levadas pela aventura da descoberta a outras civilizações extra continentais.

É urgente que se legisle algo que salvguarde o homem e a sua circunstância que ultrapasse os direitos fundamentais já publicados.

A Europa tinha obrigação de ser o modelo de nações por se aglutinarem nesse espaço cultural todos os países que aspiram à igualdade, à fraternidade e à liberdade, ideais que se afastam da ideia dum lucro medido da educação, do saber e da cultura.

É na partilha e participação que o homem se afirma e escapa a ser reduzido *a coisa* ou marginalizado, excluído. A União Europeia nasceu para cooperar, criar mecanismos onde cada homem se sinta feliz, útil, participante e onde a exclusão não encontre guarida.

9. A SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO

A União Europeia está a desenvolver projectos-piloto para que a Europa se torne um fornecedor de informação de grande importância.

É um projecto que tenta assegurar que os cidadãos beneficiem de iguais condições de acesso às tecnologias de informação.

O paradigma da Revolução Industrial perdeu-se quer em termos tecnológicos quer económicos e a sociedade nascida da revolução industrial dá passo à sociedade da informação. Esta por sua vez pressupõe não só uma mutação tecnológica mas implicações sociais e culturais que afectam a vida do homem no seu todo.

A organização social empresarial atravessa o emprego, o lazer e implementa uma política que terá de ser reinventada ou refundida. O carácter económico empresarial da sociedade industrial e pós-industrial desenvolve-se.

9.1. O valor económico do saber.

Desde 1850 Reuter criou a sua carreira de informação com 45 correios.

Reuter, hoje multinacional recorre à transmissão por radiodifusão cabo e satélite para fornecer ao seu cliente o mais cobiçado pela sociedade – a informação numa enorme multiplicidade de dados.

A notícia hoje é instantânea apesar do pagamento de taxas. Para se chegar à sociedade de informação é necessário haver comunicação nos dois sentidos a preços acessíveis.

Pensa-se num ciclo de informação a nível mundial à qual possam recorrer simultaneamente (on line) milhões de utilizadores e ir ao encontro de soluções dos problemas.

A probabilidade de encontrar uma resposta inovadora é maior que no passado.

Tem a vantagem de fazer viajar as ideias e não as pessoas. Como também o teletrabalho tornam o mundo uma aldeia global. EUA e Japão levam a dianteira no negócio da comunicação dispõem cada um do próprio sistema no negócio de comunicação dispõem cada um do próprio sistema e língua.

A situação destes países é cobiçada pelos países industrializados. Os países industrializados já controlam a informação através de robots.

Os países da União Europeia enfrentam um grande desafio.

Deve criar infra-estruturas para não ser ultrapassada em matéria de informação.

Na última cimeira os 15 estados-membros assentaram na construção da sociedade de informação.

O art.º 3 do Tratado CE proporciona um amplo espaço de acção para poder promover o seu desenvolvimento e enquadrá-lo juridicamente.

A base jurídica não está só nos artigos do tratado como (liberdade de circulação para pessoas, bens, capitais e serviços) mas na política da concorrência, política comercial, e também nas disposições relativas às redes transeuropeias.

Exige-se também formação profissional para familiarizar os trabalhadores com os novos pontos de trabalho.

Neste sentido surge o programa ADAPT destinado ao apoio da formação profissional em sectores nos quais se espera redução de postos de trabalho.

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm revolucionar a noção de *valor acrescentado*, da informação. A baixa de preço nos equipamentos terminais (PC, telefone, etc.) acelera a expansão das tecnologias, aumentando os utilizadores. Condições para que isto suceda:

- o registo a baixo custo de grandes volumes de dados em suportes de dados, através de scanners;
- o armazenamento de dados em memórias electrónicas de grande capacidade, como por exemplo os discos duros;
- computadores de alta velocidade para processamento de informação;
- programas para busca e interconexão de ficheiros;
- tecnologias de transmissão que permitem transferir dados com a maior rapidez possível.

Vantagens:

- aparecem novas profissões e novos mercados;

- as novas tecnologias descongestionam o ambiente, as redes electrónicas substituem as vias de comunicação tradicionais;
- as regiões periféricas ligam-se aos centros, sem necessidade de aumentar o tráfego;
- as novas possibilidades de aquisição de conhecimentos permitem encontrar respostas inovadoras para os problemas do futuro.

Possíveis riscos:

- os consumidores não utilizarem os novos serviços electrónicos propostos;
- os empregados e os empregadores não se entenderam acerca das novas de organização do trabalho (teletrabalho, etc.) os postos de trabalho serem deslocados para países terceiros com custos empresariais inferiores e níveis suficientes de protecção de dados;
- acesso à informação não estão distribuídos equitativamente entre os cidadãos da União;
- conhecimento tornar-se um instrumento de abuso de poder.

9.2. A Informação

Desde que o ser humano associou a fala e a imagem para criar a escrita permitiu a armazenagem da informação.

No séc. XV Guttemberg, depois o telefone, a radiodifusão, a televisão e a informática revolucionaram estes dois últimos séculos.

Estes meios de comunicação potenciaram-se mutuamente. Nos alvares do séc. XXI o mundo está-se a preparar, através de redes multimédia para um salto autêntico na sociedade de informação.

O sector público dará apoio à concretização deste projecto no seio da Comunidade europeia.

No livro branco da Comissão Crescimento, Competitividade, Emprego publicado em 1993 apresentou as medidas em vista a *sociedade de informação*.

Criou uma comissão presidida pelo *Comissário Martim Bangemann*. O relatório aparece em 1994 sob o titulo: *A Europa e a sociedade global da informação*.

No mesmo ano apresenta um plano: *A Europa a caminho da Sociedade de Informação* onde se tratavam as questões: quadro regulamentar, redes, serviços, aplicações e conteúdos, aspectos sociais e culturais e actividades de promoção.

No *livro branco* sobre a política audiovisual a Comissão apresentou várias propostas com o fim de reforçar a indústria de programas europeia, é essencial para que a sociedade da informação europeia se possa desenvolver.

A União Europeia está a promover o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e determina a abertura das redes de telecomunicações.

Os países-membros necessitam acordar com outros países fornecedores de informação, é a protecção dos direitos de autor e dos dados pessoais dos cidadãos.

Desde que a armazenagem e transmissão de informação não depende dum só lugar é poderem ser armazenados em países onde haja protecção de dados.

A União está a ensaiar aplicações destas novas tecnologias ao nível da informação.

Os cidadãos decidiram que se querem ou não aprender servirem-se dos serviços comerciais da sociedade da informação.

Do relatório de Bangemann destacam-se

Dez ensaios de pista nas auto-estradas da informação.

1. Teletrabalho.
2. Ensino à distância.
3. Rede de universidade e custos de investigação.
4. Serviços telemáticos para as PME.
5. Gestão do tráfego rodoviário.
6. Controlo de tráfego aéreo.
7. Rede para os cuidados de saúde.
8. Informatizações dos concursos públicos.
9. Rede transeuropeia de administrações públicas.
10. Auto-estradas da informação nas cidades.

9.3. A opinião dos cidadãos europeus

O interesse dos cidadãos em aproveitar as futuras possibilidades tecnológicas depende do conhecimento que tenham desta sociedade de informação.

Da sondagem feita, 57% consideram que as novas tecnologias da comunicação e da informação vão trazer mais liberdade.

Muitos dos inquiridos temem o prejuízo da sua vida privada e também não concordam que as telecomunicações aproximam as pessoas, humanizem a sociedade e aumentem a solidariedade.

Capítulo 4 – O REGRESSO AO IDEAL MEDIEVAL (ESPÍRITO DA UNIVERSIDADE)

1. A NOSSA UNIVERSIDADE: UM PROBLEMA

A problemática da Universidade quer a nível social, quer a nível económico tem por objecto o desenvolvimento humano, embora sujeito a adaptações civilizacionais, sem atraí-lo às raízes.

A crise apropriou-se da ideia de universidade que na Idade Média designava duas realidades complementares: sociológica e ideológica.

A sociológica agrupava pessoas na diversidade de partes e funções: *universistas magistrorum* e *universistas scholarium*, corporação pertencente ao movimento comunal do séc.: XIII.

Na sua feição ideológica, a universidade corporizava um conjunto de disciplinas organizadas em ordem à suprema ciência: - A Teologia.

1.1. A reforma da universidade

A reforma da universidade é condição *sine qua non* para a transformação da sociedade que se quer moderna. A resposta urgente vem do primado da cultura, razão que justifica segundo Ortega e Gasset no seu texto *Mission de la universidade* ao chamar ao homem actual um *novo bárbaro*. É necessário dar projecção institucional ao estudante em suas variáveis e concretas condições históricas.

Renovar a universidade é modernizar a nação, é conceber um Estado como obra de muitos. Esta renovação não pode reduzir-se à correcção de abusos, mas criar usos novos. Os abusos não são raros ou frequentes, os primeiros corrigem-se rapidamente, os outros através duma terapia eficaz. A reforma deve corresponder à missão a que se destina a universidade e tudo o que seja paliativo é pura perda de tempo.

Qualquer instituição para funcionar precisa definir a sua missão, não pode reduzir-se a pura imitação que mata o esforço criador. Cada país tem uma forma própria de ministrar ensino que corresponda ao que necessita. Uma nação não se tem por desenvolvida por ser detentora duma grande universidade, mas a sua grandeza vem-lhe duma escola que a realize como nação. O ambiente cultural criado e vivido é mais que o artifício pedagógico e o

equilíbrio entre estas forças torna a escola um espaço saudável. A escola europeia enferma dos mesmos problemas, os seus cursos são todos semelhantes e o ensino é standardizado. Que ensino se oferece hoje nas universidades europeias? Traduzem um percurso comum e as suas licenciaturas são semelhantes: médico, advogado, professor, juiz...

O ensino é um caminho decalcado, conhecido com obstáculos previamente seguro. Ensino e investigação articulam-se, embora a investigação seja de poucos e a base cultural é igual para os dois grupos. O curso standardizado não transmite cultura, mas conhecimentos objectivos dirigidos a um fim. O que se chama cultura geral é um verniz nascido do conhecimento ornamental.

A universidade medieval busca a explicação da vida e do mundo a partir da teologia e da filosofia, não como ornato da mente mas um sistema de ideias explicativas, conjunto de convicções que dirigiam a existência humana. O homem medieval busca a verdade pela verdade e o seu fundamento. Esta cultura em que se move o homem medieval é tudo o que permite o homem viver em paz sem cair em tragédia. As ideias fundamentam os actos que são a actuação imediata do existir humano, o lugar onde o homem nasce é marcado pela época, pertence a uma geração que nasce da anterior, obrigando-nos a viver à altura dos tempos, bem como às suas ideias. Esta cultura é o resumo das ideias que enformam o momento em que vivemos, as convicções que assumimos, e não é a ciência, embora possa enraizar-se nela.

Actualmente a universidade complicou o ensino medieval, adicionando a investigação e obliterando o âmago do saber que brota da cultura.

Este estado catastrófico da universidade europeia deriva do estado inculto do cidadão médio europeu, por não possuir o conhecimento do mundo e as ideias do tempo. Este homem inculto, arcaico, bárbaro, profissional mas profissionalizado, recebeu a triste herança do século XIX, que afectou o cerne da universidade europeia. Se repararmos a ciência é a maior conquista humana, sem esquecer a vida humana, que lhe dá suporte. Embora a sociedade precise de bons e criativos profissionais, precisa duma profissão superior que seja a arte de mandar, que sejam capazes de viver e influenciar vitalmente, segundo a altura dos tempos.

Ministrar cultura é fornecer um conjunto de ideias vivas do seu tempo, base dum ensino radical e insubstituível. Quem assume o poder deve ser detentor duma ideia clara da concepção física do mundo, até ao carácter máximo da ciência. O mandar exige um conhecimento vital do mundo, bem como a ideia histórica e biológica do mesmo.

Neste mundo conturbado distinguir o essencial do acessório importa ter uma ideia de espaço e tempo em que se vive e uma cultura superior. Quem estragou o homem europeu foi o profissionalismo e o especialismo, ao terem desprezado a cultura. O desmoronamento da

Europa actual tem a sua raiz nesta invisível fragmentação do pensar do homem europeu. Agregar as diferentes tarefas e colocar o acento do ensino na cultura, e conciliar a geração actual com a passada, é o papel mais importante do universo.

Por conseguinte, como escreve Ortega e Gasset *transmissão de cultura, ensino profissional, investigação científica e educação dos nossos homens de ciência*⁵⁸⁹. A universidade falha por não ser autêntica, pretender o que se quer, não permite fingir o que não se é. Isto seria mentira. Uma instituição fictícia desmoraliza-se, perde a sua nobreza e o respeito por si própria: *o que não pode o que quer, que queira o que pode*⁵⁹⁰. A instituição que finge dar e exige o que não dá é falsa e imoral, por isso, só pode ensinar o que pode ou o que se pode aprender.

A educação implica o que se deve ensinar – o saber; o que ensina o mestre e o que aprende o aluno. A tentação hoje é o saber do mestre. O aluno não era princípio da Pedagogia. Mas desde Rousseau mudou-se o fundamento da ciência pedagógica do saber e do mestre ao discípulo, e reconhecer que só este é a base do organismo do ensino⁵⁹¹.

O esquema de ensino superior europeu vigente na Europa é o da profissão e ciência, mas a ideia de universidade da cultura ainda não passou duma ideia. Quer-se um ensino da cultura a par de cursos imediatos e eficazes de medicina, direito, matemática e outros. O aluno comum não precisa ser um cientista, a ciência precisa da investigação que é uma função constitutiva da universidade e base da ciência. Fazem parte da universidade três coisas: cultura, ciência e profissão intelectual. A ciência não é a explicação do aprender, o conteúdo duma ciência, mas investigação, isto é, procurar soluções para os problemas. Não é aprender uma ciência e ensiná-la nem usá-la, nem aplicá-la, o homem que ensina não é cientista. O saber uma ciência não é investigar. Investigar pressupõe descobrir a verdade, ou o seu inverso.

No tempo dos gregos, onde tudo estava por desvendar, a ciência tomava o nome de história exêtesis filosofia, indagação. Tendência, não posse. Esta actividade não era encontrar-se sabendo, senão buscar o saber desconhecido. A ciência é o mais importante da universidade. É criação. Dela estão excluídos os espíritos medíocres e implica uma vocação especial, o que segundo Ortega e Gasset é o *monge moderno*⁵⁹².

Este trabalho não pode ser atribuído a pessoas que não vivam este ideal apaixonadamente. O homem de ciência tem um modo de existência limitado, como outro

⁵⁸⁹ *Mission da Universidade*, p.p.41

⁵⁹⁰ Fernando Coimbra, *Ibidem*, p.p. 42

⁵⁹¹ *Ibidem*, p.p. 44

⁵⁹² *Ibidem*, p.p.56

qualquer, só que abraça situações inimagináveis e possíveis. Esse homem, que parece comum, limitado, segrega a pérola, não a ostra, que faz o possível e o impossível para penetrar os segredos que constituem a ciência. O ensino profissional intelectual não é ciência, mas serve-se dos conteúdos conhecidos não das conquistas últimas da investigação. Por isso o estudante dum curso percorre os conhecimentos clássicos postos à sua disposição, nos livros e nas aulas, pelos professores.

A criança sonha, o homem quer e realiza o seu limite, e o que investiga, constrói, caminhando na selva da vida. É a alegre aceitação do inexorável destino da nossa incansável limitação.

A universidade não pode iludir o aluno comum que vai ser um cientista, quando ele apenas pode percorrer um caminho trilhado por outros. O predomínio dado à investigação na universidade foi a causa da eliminação da cultura na universidade. A falta de reflexão tem sido a razão dos agentes do cientificismo que graça na universidade. A reforma da universidade passa pela Cultura, caso contrário não resulta. Como já referi, a profissão é um trilho fixo de saberes, organizado em vista dum curso eficaz. A ciência e a *fruição do problemático*⁵⁹³.

Cultura é o sistema de ideias vivas que cada época tem, ou as que alimentam o tempo em que vivemos. Essas ideias vivas são as nossas efectivas convicções sobre o mundo. Jerarquia de valores que as coisas têm e as acções: quais mais estimáveis e as menos. Viver é de certo modo relacionar-se com o mundo, actuar nele, ocupar-se dele. O que vive a vida interfere nela, não é autómata porque a vida não nos foi dada feita, mas temos de a decidir momento a momento. Para decidir o que fazer formamos um plano, que a vida necessita para justificar-se a si própria. O homem não pode viver sem reagir ao contorno do mundo, forjando uma interpretação intelectual dele e a sua conduta nele. Há um sistema de ideias vivas que representam o nível superior do tempo, um sistema plenamente actual. Esse sistema é a Cultura.

A cultura precisa duma ideia completa do mundo e do homem, não se detém como a ciência nos métodos de rigor teórico. A vida não pode esperar que as ciências expliquem cientificamente o Universo. A vida é sempre urgente e emergente. A cultura é um mister imprescindível de toda a vida, é a dimensão constitutiva da existência humana como as mãos para o homem e uma vida sem cultura é fracassada. O homem que não vive a cultura do seu tempo falsifica a sua própria vida.

⁵⁹³ *Ibidem*, p.p. 61

Uma terrível incultura invade a nossa época, e o ser humano vive fingindo o seu destino, tem medo de abrir-se a esse mundo verdadeiro. Por isto impõe-se devolver à universidade esta actividade primordial de *ilustração* do homem, ensinar-lhe a plena cultura do seu tempo, descobrir com clareza e precisão e fazê-lo viver a vida autêntica. O estudante dar-se-á conta do que era o mundo antes e consciencializaria o mundo do seu tempo.

A universidade *stricto sensu* ensina o estudante médio a ser um homem culto e bom profissional. Só lhe exige o que deve exigir e evita que ele pense que vai ser um cientista. As disciplinas de cultura e estudos profissionais serão apresentadas de forma racional, sintética, sistemática e completa. A Europa está doente porque pretende impolar uma situação falsa à partida, ao mostrar uma realidade fictícia.

Cultura e profissão não são ciência, mas vivem dela. A universidade é o intelecto e a ciência é uma instituição que a Europa constrói para triunfar frente aos outros povos.

Se a cultura e as profissões ficaram isoladas na universidade, sem contacto com a incessante fermentação da ciência, da investigação, cairia de novo no escolasticismo. Desapareceram os poderes espirituais presentes na universidade. A igreja abandonou o presente; o Estado, por viver da opinião pública, vive da impressão. A Europa, ao abdicar dos valores, caminha sem nexos, cujo poder espiritual é a Imprensa. Querer investir neste estado de coisas é restituir à universidade a cultura, profissional e científica.

Temos vindo a afirmar a inversão de marcha da universidade, lugar do ensino e da investigação, onde os alunos em relação ao mundo circundante vive alheado das ideias mestras do seu tempo e do respectivo espaço cultural e social.

No dizer de Leonardo de Coimbra *há (...) uma linha cultural bem marcada, uma atitude ideológica, um espírito metodológico que penetra em todas as formas da vida social moderna*⁵⁹⁴. Essa linha cultural, no dizer do mesmo autor *é a metodologia científica, que é a do livre acordo de cada um e de todos, tendo, como consequência na acção, o livre acordo das vontades em normas duma razão que na vida social se chama justiça*⁵⁹⁵. Finalmente, que uma sociedade humana organizada em termos dessa linha cultural é a própria democracia⁵⁹⁶. Qual é o tecido intrínseco e íntimo da democracia? São os conceitos basilares da Democracia: a liberdade, a igualdade, a fraternidade. Leonardo equaciona politicamente o problema da liberdade e diz que é a liberdade política do homem no quadro dum amplo e fundo movimento de aperfeiçoamento moral do universo. A liberdade aparece necessariamente

⁵⁹⁴ *O problema da Educ.Nacional*, edi. Marânus, Porto, 1926, p.p.29

⁵⁹⁵ *Idem Ibidem*, p.p.29

⁵⁹⁶ *Idem Ibidem*, p.p.29-30

ligada à consciência, ao pensamento. A consciência do homem é pessoa, e pessoa moral⁵⁹⁷. Leonardo afirma que *o homem é livre porque a vida social lhe permitiu interpor entre a sensação e o acto a demora e a riqueza do pensamento*⁵⁹⁸ e ainda: *há liberdade numa sociedade quando esta possui, tem e cria uma base de acordo do tipo cultural definido (...)* ⁵⁹⁹. *A sociedade defende-se e educa-se, não mata porque matando diminui-se na virtualidade de regeneração e de valor social, que é sempre um indivíduo*⁶⁰⁰. *O Estado deve a todo o homem a cultura da sua liberdade da cultura nacional humana*⁶⁰¹. Defende o mesmo autor *que o Estado não poderá proibir os núcleos de educação que se coloquem dentro, critério de entendimento no respeito ao espírito dessa cultura*⁶⁰². E ainda *o Estado tem de limitar a sua acção à linha geral da cultura...*⁶⁰³.

Leonardo defendia a educação integral que continua a impor-se filosoficamente. Erram os sábios que desprezam a filosofia e a arte, os artistas que desprezam a ciência e a filosofia, os filósofos que desprezam a ciência e a arte. A cultura humana é um todo⁶⁰⁴. Leonardo encontra duas causas: *a tentativa de separação, em formas exclusivas da unidade da cultura, e o desprezo português tradicional pela prática com imprescindível, processo pedagógico*⁶⁰⁵. *A nobreza teórica mede a força do espírito e o alcance da acção*⁶⁰⁶.

Para Leonardo a cultura humana coincide com a teoria da história humana, ou melhor, com uma visão genética da cultura humana, ou do pensamento humano, e Leonardo avança com *confiada inocência do pensamento helénico que criou um mundo de pura e harmoniosa beleza*⁶⁰⁷. É tão completa a conquista do universo pelo pensamento que o inteligível é a realidade⁶⁰⁸.

O momento crucial a seguir ao Cristianismo, é o da eclosão da ciência moderna. Com o aparecimento da ciência moderna começa a separação radical do pensamento nos seus modos científico e artístico⁶⁰⁹. Kepler, Galileu e Descartes são os grandes obreiros da ciência moderna, cujo método vem de Descartes. Kant, deslumbrado pela ciência *aceita* como dogma o seu valor absoluto, a sua capacidade exaustiva do real. O problema da ciência moderna

⁵⁹⁷ Manuel Patrício, *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*, p.p.97

⁵⁹⁸ *Idem Ibidem*, p.p. 104

⁵⁹⁹ *Idem Ibidem*, p.p 30

⁶⁰⁰ *Idem Ibidem*, p.p.31

⁶⁰¹ *Idem Ibidem*, p.p.34

⁶⁰² *Idem Ibidem*, p.p.34

⁶⁰³ *Idem Ibidem*, p.p.35-36

⁶⁰⁴ *A Montanha*, Porto, n.º 66 de 17.5 – 1921, p.p.1

⁶⁰⁵ *Idem Ibidem*, p.p.1

⁶⁰⁶ *Idem Ibidem*, p.p.1

⁶⁰⁷ *Idem* “Por Camões – uma conferência de Leon, in *Montanha*, n.º 88, de 12.6 1911, p.p.1

⁶⁰⁸ *Idem Ibidem*, p.p.1

⁶⁰⁹ *Idem Ibidem*, p.p.2

ocupa o cerne da filosofia de Kant. Este problema situa-se entre o determinismo rigoroso da ciência e a liberdade do homem.

Kant não resolve bem este problema, *deixando o fenómeno miraculosamente suspenso das faculdades humanas e o noumeno num vácuo desolador. Este problema é essencial e reflecte que a análise da teoria da cultura humana faz-se em termos históricos, ou melhor genéticos. A partir de Kant essa análise faz-se em termos sistemáticos. Para o homem moderno que Leonardo é, Kant é o eixo, o fulcro do pensamento filosófico vivo*⁶¹⁰. *À ciência pertence a vida do espírito, apenas sob o ponto de vista do inerte. À literatura pertence a vida do espírito na sua concreta complexidade. É nas literaturas e não nas ciências que vive a alma humana nas suas relações cósmicas, nacionais e regionais*⁶¹¹.

Numa época dispersa como a nossa, só nas literaturas podemos encontrar o ponto de apoio para a interiorização. A palavra humana é para Leonardo a maior maravilha do cosmos. Leonardo compara ciência e arte, colocando a arte acima da ciência. *A ciência iguala todos os homens, não conhece nem raças, nem indivíduos*⁶¹². *Diversa a arte que é da humanidade sim, mas concretamente, é ao indivíduo que fala das aspirações humanas, das virtudes étnicas, do esforço individual*⁶¹³. Leonardo conhece o limite da ciência: *O preconceito moderno é o cientismo. A vida nómada, a casa alugada, o trabalho sem finalidade, o vazio nas almas, o movimento esgotante, são faces do cientismo moderno*⁶¹⁴. O mundo moderno é um *ashaverus* sem remorsos e sem cansaço. É o delírio do movimento, presente nas melhores *erupções do Ideal*: presa na alma e tensa nos músculos.

Em síntese: *Cientismo, industrialismo e certo socialismo são faces do mesmo poliedro*⁶¹⁵. A educação deve ser científica, mas não deve ser exclusivamente científica. Ela tem de ser também, para ser completa e para ser superiormente humana, humanizante e artística. A educação artística é mesmo um plano educativo superior à educação científica. Não é pois concebível para o jovem Leonardo uma educação fundamental que não seja simultaneamente científica e artística, e que não assente uma educação artística por sobre uma educação científica. Na escola fundamental portuguesa a arte deveria ter um lugar de privilégio. *Esta valorização cultural e pedagógica da arte não pode fazer-nos esquecer os outros modos, superiores, da cultura humana: a moral, a filosofia e a autêntica religião. Para*

⁶¹⁰ Manuel Patrício, *A Pedagogia de Leonardo de Coimbra*, p.p.58

⁶¹¹ in *Montanha*, p.p.2

⁶¹² *Idem Ibidem*, p.p. 2

⁶¹³ *Idem Ibidem*, p.p.2

⁶¹⁴ *Idem Ibidem*, p.p.2

⁶¹⁵ *Idem Ibidem*, p.p.2

Leonardo *a ciência garante a pessoa, e a arte é a continuidade da pessoa sobre todos os aspectos*⁶¹⁶. Acima de tudo, tempos depois a Filosofia.

Na teoria da cultura a par da religião está a dialéctica quer artística quer do sentimento. Leonardo afirma que *o sentimento (...) percorre vários graus dialécticos*⁶¹⁷. Estes graus são: o grau familiar (sentimentos de família), o grau nacional (sentimentos da pátria), o grau humano (sentimentos de humanidade), grau canónico (sentimentos religiosos) e ainda os sentimentos profissionais. Distingue os sentimentos relativos dos absolutos. *O homem cidadão da humanidade é pessoa moral no Universo e os laços que à humanidade o prendiam na aspiração dos grandes ideais, prendem-no agora ao todo*⁶¹⁸. As diferentes dialécticas não se opõem. Cumprem no seu todo e pela ordem indicada, o movimento integral do pensamento dialéctico.

O pensamento científico levou à pessoa, e a pessoa exige, para a sua vida essencial de acção moral, as duas novas dialécticas artística e filosófica⁶¹⁹. *É, com efeito, necessário que um dado científico se humanize, generalizando-se pelo pensamento filosófico, e se humanize generalizando-se pelo universalismo estático da Beleza, para adquirir a força da vida real, suficiente a actualizá-lo na vida social*⁶²⁰. O que faz o acto pedagógico é a fusão num ser viável, irrompendo na vida vitorioso e feliz. Educar é realizar algo de ideal, é produzir. *Não é possível uma educação sem uma profunda meditação da técnica. É pela técnica que se faz. Educar é fazer. Para saber o que é educar é preciso saber o que é fazer. Fazer o homem em humanidade, realizar no homem em plenitude a humanidade que nele existe como um poder ser: eis a essência e a tarefa da educação*⁶²¹. O quadrinómio de Roberty, que em *O problema da Educação Nacional* será apresentado como uma lei sociológica da cultura.

Em Leonardo o problema da cultura desenvolve-se a par do problema da sociedade, do Homem e do Estado. Associa a Técnica à Ciência e esta tem as mais amplas e profundas relações pedagógicas sociais, económicas e políticas. Diz Leonardo: *Num programa português de refundição e reforma do regimen económico e político da sociedade, num como programa socializante de renovação das categorias sociais aparece a redução de simples cursos universitários a simples cursos técnicos (...)*⁶²². Não confunde universidade com

⁶¹⁶ In *Tribuna*, *idem Ibidem*, p.p.1

⁶¹⁷ *Idem Ibidem*, p.p.50

⁶¹⁸ *Idem Ibidem*, p.p.51

⁶¹⁹ *Idem Ibidem*, p.p.49

⁶²⁰ *Idem Ibidem*, p.p.39

⁶²¹ Manuel Patrício, p.p.63

⁶²² in *Águia*, p.p.1

escolas técnicas, apesar das confusões existentes. *Passando-se todas as tentativas de reformas socializantes em torno do problema do trabalho é natural que uma visão diminuta e minguada veja na universidade técnica o órgão do novo pensamento*⁶²³. Considera o mesmo Leonardo ser um erro gravíssimo comprometendo o futuro do progresso e liberdade do País, porque não há técnica sem ciência desinteressada e avança com a ideia que a beleza íntima da ciência ser *ainda vedada ao grande público*⁶²⁴.

No sobredito está um programa implícito e reformista de Leonardo de Coimbra: *que é económico, social e político, mas que tem de ser antes disso filosófico, científico, pedagógico*. Toda a reforma de Portugal depende da reforma da universidade. A reforma da universidade depende de um adequado conceito de Universidade, o qual depende dum adequado conceito de Ciência. A democratização plena do povo português depende ela própria da sua adequada educação científica, ou seja, de uma educação que lhe transmita o espírito, o sentido da *beleza intrínseca da ciência*⁶²⁵.

Porque tudo isso é, precisamente, a essência mais pura da democracia: a recusa da autoridade experimentalmente infundamentada; a aceitação do viver segundo *a clareza do livre acordo dos pensamentos na mesma obra de cooperação experimental*⁶²⁶. *Afirmar o privado da actividade científica sobre a actividade técnica*. Mas se a actividade científica é *a arvorada da liberdade pensante* a actividade filosófica deve seguir-se-lhes como o dia se segue à alvorada⁶²⁷. Os filósofos não são dispensáveis pela Ciência, vêm nela e elevam-se nela. A teoria de Leonardo da Cultura se vê transformada em teoria da Razão: a Teoria da Razão Experimental, Dinâmica, Evolutiva.

Leonardo Coimbra faz da sua vida um projecto nacional e toda a sua carreira é em torno da educação. Como estudante revelou-se um crítico do ensino vigente em Coimbra, e ligou-se à contestação contra o ensino português. *E é para isto que se fundou este periódico (...)*⁶²⁸. *Estudante intransigente. É um caso sintomático como revelador de aberrações de critério, que só a nossa educação teológica pode explicar*⁶²⁹. Neste contexto afirma: *A lama não mancha a Academia Portuguesa, mancha indelevelmente os estudantes, que votando a greve, recuam agora, como incontestáveis canalhas que são. Eis o que é preciso dizer-se para que cada um não iluda as exigências da sua consciência ancestral (visto que a*

⁶²³ *Razão Experimental*, p.p.86

⁶²⁴ *Idem Ibidem*, p.p. 87

⁶²⁵ *Idem Ibidem*, p.p.87

⁶²⁶ *Idem Ibidem*, p.p.87

⁶²⁷ *Idem Ibidem*, p.p.87

⁶²⁸ in *Arormque*, p.p.1

⁶²⁹ *Idem Ibidem*, p.p.1

*consciência moral crítica não a têm) com habilidosos transportes de responsabilidade, que assim passada de mão em mão viria a caber apenas à entidade verbal - Academia*⁶³⁰.

Num artigo da revista *Nova Silva*, de quem foi um dos directores, num texto não assinado, intitulado *Universidade de Coimbra*, o papel degradante que essa universidade representa na nossa sociedade⁶³¹. São-lhe imputadas grandes e graves responsabilidades na degenerescência política nacional. *Que seja arrasada, incendiada, demolida pedra a pedra (...)*⁶³².

No semanário de doutrinação anarquista, intitulado *a Vida*, editado no Porto entre 3 de Janeiro e 1 de Agosto de 1909 Leonardo publica 20 artigos. De artigos escritos salienta-se o antipositivismo: *A Inquisição Positiva* contra a tese de Alfredo Pimenta da legitimidade e, em certos casos, necessidade da pena de morte. O artigo *O individualismo* defende o indivíduo e o sentido ético do individualismo que é o anarquismo. Este cuidado com os direitos e o valor supremo do indivíduo, muito intimamente ligado ao cuidado com a liberdade do homem. Na dissertação de 1912 *O Criacionismo e o indivíduo* aparece promovido e dignificado, a qualidade é à altura da pessoa. No já citado semanário *A Vida*, Leonardo publica artigos como *Pensamento e liberdade, o Homem Livre e o Homem Legal*, em face do despotismo.

A vida é a oposição da autenticidade à banalidade da vida verídica à vida falsa. *Procurar a substância, o íntimo das coisas, o que é, para além do que aparece, eis a ansiosa tarefa das almas*. O homem comum vive numa concha, formada dos seus hábitos, depósito dum secular arranjo social. *As récitas de caridade*, os eternos académicos das tunas, todas as formas menos institucionalizadas de inautenticidade estudantil.

O essencial das ideias pedagógicas de Leonardo nesta fase de desenvolvimento do seu pensamento ganha precisão com a análise de intervenções públicas de carácter político do jovem pensador. Segundo ele não deverá a política ser outra coisa senão a pedagogia, teórica ou prática, das comunidades humanas. Leonardo identificou política e pedagogia.

No discurso em 10 de Agosto de 1909, no Porto, condena o espírito dogmático com a consequente defesa da liberdade de investigação e de pensamento. O carácter progressivo da manifestação ou descoberta da verdade; o valor educativo da mulher, e a eminente dignidade humana da sua função de esposa e mãe⁶³³.

⁶³⁰ *Idem Ibidem*, p.p.1

⁶³¹ *Universidade de Coimbra*, in *Nova Silva*, p.p.9

⁶³² *Idem Ibidem*, p.p.9

⁶³³ Manuel Patrício, p.p.114

O segundo discurso político de Leonardo, com interesse para a determinação do pensamento pedagógico, ou melhor, ideias sobre educação, no Palácio de Cristal no Porto, em 30 de Maio de 1909, é uma violenta diatribe *aos processos de ensino superior*, atacando em termos vibrantes as lutas, despóticos e formalistas. No comício de 26 de Julho de 1909, e de novo em 24 de Agosto, no Porto, profere um discurso com interesse educativo. Leonardo quer falar da sociedade portuguesa na sua contextura profunda, onde são visíveis os males na educação, na família e no ensino. Em 15 de Outubro de 1909, num comício, o quarto discurso de Leonardo é um protesto do fuzilamento do professor Francisco Ferrer.

A problemática da educação ocupa toda a vida intelectual e cívica de Leonardo. É a vida do homem que o move a pensar e agir. A vida do homem como processo de difícil, mas imperativa, humanização do Homem e espiritualização da Vida e do Cosmos.

Leonardo foi influenciado pelas ideias filosóficas da sua época. Dois textos ressaltam à vista *o Mistério* excerto do livro *o Coração da vida e uma Monadologia* (um fragmento)⁶³⁴. Estes textos relaciona-me um com o outro, embora o primeiro texto ande em torno de Kant a atmosfera envolvente é de Leibniz: *nos Princípios da Filosofia ou Monadologia e no Discurso da Metafísica*. No VI capítulo desta obra Leibniz escreveu (...) *não pretendo de modo algum explicar (...) o grande mistério de que depende todo o universo*⁶³⁵.

O universo só aparentemente é contraditório. Tudo no universo é composto de inércia e de actividade. O universo é uma sociedade de consciência que se buscam e ignoram⁶³⁶. Para Leonardo ser homem é sempre um excesso sobre o inerte, ser uma sede de mais ser, um movimento para a liberdade, a alma e o espírito. *O homem vive no passado pelas obras do espírito, no presente pelo corpo, no futuro pela liberdade, alma e espírito*⁶³⁷. Na defesa que Leonardo faz da dignidade da teoria em relação á prática da educação humanista, em relação à educação pragmatista da alma em relação à máquina. Sant'Ana Dionísio, a propósito exprime-se: *a velha e perene aspiração humana de sabedoria à moderna febre pragmática, o amor da Verdade do modernismo culto do êxito e da força, o gigantismo ao anseio da vida discreta*⁶³⁸. Para Leonardo a educação é um ideal criador, modificando sempre o seu cortejo de astros ou ideias em que se vai exprimindo⁶³⁹.

⁶³⁴ in *Águia*, Porto, 1ª série, n.º 10, de 15/04/1911, p.p.8-10.

⁶³⁵ Leibniz, *Discurso da Metafísica*, tradução portuguesa de António Borges Coelho, in *Obras Escolhidas* Livros Horizonte, Lisboa, sem data (1970), p.p.43.

⁶³⁶ *Idem Ibidem*, p.p.9

⁶³⁷ in *Águia*, p.p.9

⁶³⁸ Sant'Ana Dionísio in Leonardo de Coimbra, *Testemunhos dos seus contemporâneos*, Livraria Tavares Martins, Porto, 1950, p.p. 337-338.

⁶³⁹ *O problema da Educação Nacional*, Edição de Marâmes, Porto, 1926, p.p.8-9

Leonardo analisa três fins da educação: *familiares, racionais e humanos*. Para Leonardo a educação deve ser um movimento de diálogo progressivo, deve realizar uma obra social positiva, de desenvolvimento contínuo das forças de cooperação e de acordo e de combate contínuo às forças de hostilidade e desagregação entre os homens⁶⁴⁰. O conceito de cultura – *de cultura humana* é o essencial para determinar a finalidade da educação. A cultura é a própria força social⁶⁴¹. Leonardo vê os valores da cultura agrupados em duas ordens: *da ordem da universidade e da ordem da nacionalidade*. Na sua essência os valores da cultura são universais. Nas suas formas actuais e concretas da existência são nacionais. A educação será pois mais voltada para o futuro que para o passado ou presente⁶⁴². *O passado dá-lhe a força, isto é, a cultura atingida, o presente dá-lhe o ponto de aplicação dessa força, o futuro é a linha de direcção marcada na velocidade virtual do presente, seja no genérico estremecimento da cultura*⁶⁴³. A educação não pode deixar de ser o próprio desenvolvimento histórico do homem, *o principal elemento da própria continuidade histórica da cultura*⁶⁴⁴. Na *Magna Carta* das universidades europeias lê-se: *Que o futuro da humanidade neste fim de milénio depende em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico que se forja nos centros de cultura, de conhecimento e de investigação em que se tornaram as verdadeiras universidades*⁶⁴⁵. Regressando ao pensamento de Leonardo *é tão somente demonstrar que há uma linha cultural bem marcada, uma atitude ideológica, um espírito metodológico que penetra todas as formas da vida social moderna*⁶⁴⁶ até chegar a evidenciar que uma sociedade humana organizada em termos dessa linha cultural é a própria Democracia⁶⁴⁷.

⁶⁴⁰ *Idem Ibidem*, p. 5-6

⁶⁴¹ *Arte de ser Português*, Porto Renascença Portuguesa, 1915, p.p.7

⁶⁴² *O problema da Educação Nacional*, Edição de Marâmes, Porto, 1926, p.p.10

⁶⁴³ *Idem Ibidem*, p.p.10

⁶⁴⁴ *Idem Ibidem*, p.p.10

⁶⁴⁵ *Magna Carta das Universidades*

⁶⁴⁶ *O problema da Educação Nacional*, Edição de Marâmes, Porto, 1926, p.p.29

⁶⁴⁷ *Idem Ibidem*, p.p.29-30

1.2. A vertigem da mudança

As alterações que configuram novos paradigmas civilizacionais, tudo está em mudança, procuram-se novas condições de vida e sua evolução social adaptando-se à realidade. A universidade como mentora da sociedade é reflexo desta mutação. A mudança social baseia-se em: a automações e a informatizações dos processos produtivos; o aumento explosivo da oferta e procura de serviços; a técnicas da administração das pessoas, das coisas e processos; a elevação do nível educacional das populações. *A missão de hoje da universidade é alimentar e sustentar a sociedade do conhecimento*⁶⁴⁸.

Nesta mudança determinada pela informação e pelo conhecimento a universidade tem lugar de relevo. A explosão universitária é consequência do enriquecimento das populações, aquisição de meios económicos para satisfação da ambição de valorização pessoal e de melhores perspectivas de trabalho, mais qualificado e remunerado. Cria-se uma necessidade social objectiva, por exigência de qualificação superior generalizada da mão-de-obra da economia moderna. Esta mudança afecta a Universidade como seu motor. Apesar de ser uma mudança inevitável, seria melhor se ela própria se transformasse para enfrentar os novos problemas e conseguir antecipá-los. Se não mudar por si, a pressão exterior empurrá-la-á para uma transformação social assente no sistema económico e a necessidade de resposta a uma vida melhor da sociedade. Será que a universidade não é capaz de se transformar? O tempo encarregar-se-á da mudança, no entanto as pequenas alterações já começaram.

Sendo a universidade um laboratório da realidade social, proporcionando debates sobre as grandes mutações sociais e os problemas daí decorrentes. Hoje é visível na sociedade as grandes conquistas tecnológicas, de progresso material, de concretizações das capacidades humanas com os desequilíbrios, marginalizações, inseguranças, medos. Todos olhámos para a universidade como sede de inteligência nacional a quem exigimos uma resposta que indique o caminho e reconverta a universidade no sentido das soluções para o tempo em que vivemos. O sistema económico sobrevive pela exclusão. Neste sistema os benefícios consideráveis são extraídos do estrato inferior, não apenas por menor capacidade económica, mas pela exclusão da mobilidade social e da aspiração a níveis maiores de educação. Excluído o estrato inferior o sistema económico prospera. Os sistemas político urgentes, levaram todo o século a tentar homogeneizar esta situação, não conseguindo dar o primado ao social e deixando-se manietar pelo económico.

⁶⁴⁸ João Vasconcelos Costa, *A Universidade no seu Labirinto*, pp.47

A par da grande riqueza vigora o consumo. Subiu o nível da educação e mundializou-se a nova esfera de comunicação e informação. A cidadania alargou-se e a privacidade reduziu-se. A diversificaram-se as relações sociais, o fosso entre ricos e pobres aumentou e a perda das relações gregárias desapareceram até às familiares. A vida individual empobreceu no seu conteúdo, as famílias isolam-se e vulnerabilizam-se, ritmos de vida acelerados e a competitividade agressiva geram não só um *stress* individual, cria-se uma estesia social. Perde-se o sentido individual com uma lógica unidimensional, um aspecto da massificação a que deve estar atenta a universidade. A massificação é um dos problemas de hoje, a partir duma perspectiva qualitativa, daí a necessidade de dar um novo valor e conteúdo à dimensão pessoal individual. Novos anseios vêm, ligados a uma nova ordem de problemas qualitativos nos estratos sociais, que beneficiam sociedades industriais desenvolvidas. Deseja-se uma flexibilidade e variabilidade na vida individual no trabalho, no estudo e no lazer. Deseja-se maior *sentido da vida* reintegrando harmoniosamente o estudo, o trabalho, a família, o lazer, a actividade cívica e política. É o indivíduo *versus* globalização.

A universidade é como um agente de transformação cultural por corresponder a novas solicitações deste público que pretende fruir cultura, enriquecedora da sua personalidade. Uma concepção economicista do desenvolvimento, baseada no sistema económico, na industrialização e na urbanização intensiva, por estar em causa a limitação dos recursos naturais e pelos danos ambientais. *O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento sustentado, integrado nas suas dimensões socio-económica e cultural, procurando um bem-estar individual e social visto tanto em termos de riqueza material como de qualidade de vida*⁶⁴⁹. Esta noção de desenvolvimento deve estar no centro da missão da universidade, quanto às relações com o meio e à sua investigação desenvolvimentista com objectivos económicos e sociais. O atraso económico e cultural afecta vastos espaços nacionais e muitas camadas sociais com muitos problemas sociais e são estas pessoas que buscam a universidade. Não questionam a universidade nem a sua missão, mas exigem que ela tenha qualidade e são vítimas da massificação.

A universidade é obrigada a estudar novas formas de ensino e organização para manter a qualidade. Exige-se que a universidade dê capacidade aos alunos para o desenvolvimento adequado das suas mentes a uma adaptação permanente, ao longo da vida, às exigências do trabalho devido ao mercado do emprego que solicita perfis de formação flexíveis e adequados à acelerada mutação de qualificações reconversões tecnológicas rápidas.

⁶⁴⁹ *Ibidem*, p.p.51

A ciência exige progresso do conhecimento para beneficiar a sociedade e a economia. Exige-se da universidade um desenvolvimento regional e nacional sustentado com sentido ecológico. na formação ideológica que a universidade contribua para uma sociedade democrática real, participada, civilizada, que dê solução à exclusão social, combatendo-a no acesso à universidade pela utilização de novas técnicas de conhecimento.

1.3. O Governo estratégico

Os poderes da universidade são fragmentados quer em relação ao ensino quer à investigação. A liberdade é apanágio quer a nível de ensino quer de investigação. Na universidade a qualidade depende dos esforços individuais e é uma meta a atingir para realizações dos universitários. Os professores são formadores de opinião e pólos de interesse em relação aos poderes políticos, sociais e profissionais. Esta teia de influências leva a criar redes interpessoais amparadas por estratégias individuais e de grupo. Este ambiente terá de ter em conta os antagonismos e o imperioso das decisões no conselho científico, apesar das atitudes marcadas pela subjectividade.

O peso dos factores psicológicos e culturais vão favorecer a descentralização e desagregação institucional. Os professores universitários têm características muito *sui generis* e cada professor tipifica o seu ensino devido à sua independência, indisciplina conducentes a conflituídes. São retóricos, desorganizados, avessos a sínteses. Ficam-se muito pelo teórico e pelo vago. Aumentam muito o seu ego, o seu espaço de conhecimento, são individualistas. Cultivam o exagero e o egoísmo. Ligam-se muito ao seu departamento, às suas aulas e investigações, donde a dificuldade de se dedicar à sua faculdade. Comparece no Conselho Científico, actividade longe dos seus interesses. Não se associa para alterar o estado das coisas da universidade e não aspira a cargos de chefia. Vive um pouco a ideia: *videant consules* face à universidade e seus problemas. Para que a universidade seja mais do que uma reunião de partes, para ser organismo vivo e dinâmico, tem de ter coerência e orientação da acção. O governo institucional da universidade comporta um controlo indissociável de conteúdos. Tem de definir políticas institucionais depois de detectar os problemas que afectam a universidade e identifica os desafios e orientações para o futuro. Depois de procurar e escolher os meios para as políticas a executar, implementa as estratégias a seguir externa e internamente. Uma instituição como a universidade, pela sua complexidade, tem de adoptar políticas, estratégias e direcções eficazes. Se estes itens não forem seguidos a sua acção adaptativa e pró-activa

pronta e eficaz gora-se. Nem a universidade napoleónica, nem a humboldtiana está preparada para a dinâmica de mudança necessária.

Três tendências existem hoje na Europa: *Em primeiro lugar, o reforço da autonomia, mas correlacionada com a responsabilidade e avaliações, e com o controlo social sobre a universidade, através da presença significativa de representantes da sociedade nos órgãos do governo. Em segundo lugar, a profissionalização da gestão da universidade e o desenho de órgãos de governo adequados, na sua dimensão e composição, a uma gestão de características modernas. Em terceiro lugar, a introdução de estímulos e competências das universidades no domínio da inovação e da qualidade*⁶⁵⁰. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI (Unesco, 1998) afirma que *a gestão do ensino superior exige a elaboração de capacidades e estratégias apropriadas de planeamento e análise das políticas (...) e que os estabelecimentos de ensino superior devem adoptar práticas de gestão com uma perspectiva de futuro que corresponda às necessidades do seu meio. Os responsáveis pelo ensino superior devem ser receptivos, competentes, e capazes de avaliar regularmente – mediante mecanismos internos e externos – a eficácia dos procedimentos de direcção*. Estas tendências ainda são um pouco alheias à nossa universidade e vivem de medidas avulsas, sem um pensamento estratégico e uma política global.

A necessidade de um governo estratégico é tão elementar numa organização moderna e nem aparece na consciência e preocupação dos universitários. A universidade conhece as competências dum conselho de administração de qualquer empresa? Quem decide da missão e imagem institucional?; Quem elabora as políticas específicas no ensino e investigação?; Quem estabelece as prioridades?, Quem define as estratégias?, Quem acompanha e controla a acção dos executivos?

1.4. A política de promoção da qualidade

Todos os sectores da universidade exigem hoje uma reflexão quer pelas insuficiências funcionais quer pelos factores de mudança em função do ensino e da investigação, ou também a organização, gestão, financiamento e a gestão da carreira. A universidade pode adoptar uma política centrada numa lógica de mercado de tipo empresarial. Pode seguir uma política preferencial de investigação e ao mesmo tempo instituições de

⁶⁵⁰ *Ibidem*, p.p.137

ensino. Uma política necessária à universidade é a promoção e garantia da qualidade no ensino, na investigação, nos serviços e na formação cultural. A grande discussão da universidade europeia é a qualidade. O nosso sistema universitário é essencialmente quantitativo, acompanhado de experiências pontuais que visam a qualidade, devendo-se este esforço a professores individuais. Esta qualidade identifica-se com excelência, distinção, prestígio histórico, fama internacional que distingue segmentos concretos de investigação ou ensino elitista.

A qualidade hoje é a capacidade de mudança da universidade e da sua transformação face aos desafios. A qualidade apresenta-se com 3 facetas: *a garantia da qualidade, a sua avaliação e sua gestão dos processos na prática política de qualidade*⁶⁵¹. A qualidade comporta definição de objectivos, elaboração de processos e métodos para efectivações da política e a disponibilização de meios para acções práticas de desenvolvimento dessa política e ainda a introdução de padrões de qualidade (*quality standards*). Vive-se hoje uma internacionalização generalizada dos padrões de qualidade, facilmente transponíveis de uma para outra instituição. Ao falar-se de padrão de qualidade no ensino significa a avaliação da prestação individual de ensino contra a lógica da autonomia do professor em relação ao que ensina e como ensina. Obriga a um rigor e objectividade na avaliação dos candidatos a promoção, o que se opõe a simpatias e antipatias usuais na universidade, solidariedade de grupo e deixar-se levar pelos costumes. É também uma verdadeira gestão na universidade e contra uma administração rotineira e amadorística.

A investigação é o campo favorito da qualidade pela publicação de artigos em revistas de especialidade. A promoção de qualidade está muito ligada à auto-avaliação. A qualidade obedece a um questionamento contínuo quer dos indivíduos quer da universidade. Que peso dar ao ensino e à investigação? Que peso à pré-graduação e à pós-graduação? A auto-avaliação da universidade deve ser completada pela avaliação externa.

1.5. Os desafios da Universidade

A mudança exigida à universidade face aos tremendos desafios que se lhe deparam não se compadece com o ritmo lento na evolução do sistema universitário e o problema não se resolve com medidas avulsas e pontuais. Talvez esta atitude se deva a factores culturais

⁶⁵¹ ou *quality assurance quality assessment et quality management*

portugueses, ao individualismo dos professores e a uma certa despreocupação e inadequado formato de competência dos órgãos quer de direcção quer de gestão universitária. Toda a formação portuguesa é tradicionalmente conservadora. A situação actual decorre da integração europeia e da capacidade de adaptação à mudança que desmente a resistência à mudança. É prova de dinamismo nacional as empresas inovadoras e agressivas presentes no nosso mercado e se a universidade se prepara para esta dinâmica porque não altera as suas regras modernizando-se e actualizando-se? A universidade em geral vive virada para dentro de si sem pensamento estratégico, nem orgânica que a estimule, favorece um mecanismo proteccionista de recrutamento e progresso nas carreiras muito dependentes das relações pessoais.

Defrontando os grandes desafios que hoje se colocam à universidade e à sociedade surgem algumas questões. Passo a citar: *As universidades devem deixar de ser vistas como organismos públicos tradicionais, passando a outra figura jurídica mais flexível, com uma lógica institucional moderna e com serviço público contratado com o Estado.*⁶⁵² As universidades, como institutos públicos, têm poderes de autonomia administrativa e financeira, e estão sujeitas à legislação da administração pública. Quer à gestão pessoal quer à gestão administrativa e financeira. As universidades lidam com actividades com características funcionais e organizativas no ensino, investigação e serviço à comunidade. Pessoal das mais diversas qualificações com especificidades particulares de estatuto funcional e da evolução de carreira. As universidades estão ligadas ao desenvolvimento regional e supra regional. As universidades públicas dependem do Estado, mas sofrem influências de pressão social das ideias dominantes na sociedade empresarial. O controlo estatal estava presente na universidade humboldtiana e napoleónica, hoje o sector privado emprega a maioria dos formados.

O estado não pode comportar-se como dono por ser financiador da universidade. A universidade deve ter um estatuto flexível e mais específico que outros organismos públicos. A universidade deve ter autonomia na criação de estabelecimentos e serviços, liberdade de gestão e património imobiliário, gestão administrativa e financeira segundo o direito privado, sem sujeição às regras da contabilidade pública; contabilidade segundo o plano oficial de contas da educação; sujeição à tutela apenas para orientação geral, fiscalizações e verificações

⁶⁵² *Ibidem*, p.p.55

da legalidade; prestação de contas à tutela e ao Tribunal de Contas; contratação de pessoal segundo as regras de trabalho. A universidade deve prestar um serviço público. O Estado deve contratar com a universidade programas de interesse público. O financiamento público deve ser garantido em relação aos produtos de interesse social. A definição de tarefas por meio de convenções com o Estado ganha terreno na área da saúde e da cultura. A universidade deveria ser agressiva na angariação de apoios sociais em função de novas actividades.

*A evolução demográfica faz regredir a pressão para a massificação do ensino e traz para a ribalta a questão da qualidade.*⁶⁵³ A afluência de estudantes à universidade é um problema social e político. A universidade não estava preparada para esta expansão. A população estudantil está a diminuir devido ao envelhecimento da população nacional. Este facto vai alterar os critérios de acesso à universidade. Os cursos passarão a ser escolhidos ao nível de vocação e os mais procurados terão de manter um nível de classificação elevado. Os cursos terão de estar de acordo com as necessidades sociais e a selecção natural pela procura é um importante instrumento regulador. O risco é que a atitude conservadora da universidade leve à manutenção de cursos pelas facilidades do acesso, o que conduziria à irrelevância social dos mesmos. A qualidade do ensino depende tanto de professores como de alunos. O abaixamento das classificações criam níveis inaceitáveis à qualidade dos cursos. O financiamento estatal depende do número de alunos donde de aceitar os baixos níveis classificativos, baixando a qualidade do ensino. Mais cedo ou mais tarde a promoção da qualidade será a mãe de todas as políticas da universidade.

*Os dois tipos de ensino superior, universidades e politécnicos, devem ser mais estreitamente articulados, com benefícios mútuos e sem constituírem dois subsistemas estanques*⁶⁵⁴. Neste sistema binário, a lei de bases do sistema educativo havia universidades e uma multiplicidade de escolas de nível intermédio (escolas de enfermagem, engenheiros técnicos, magistério primário, conservatórios, etc...). Com estas escolas se organizou o ensino politécnico sem um plano prévio consistente. Estes cursos não ultrapassavam os bacharelatos, sem licenciatura. Trata-se de perfis formativos e objectivos educacionais e a lei de bases é ambígua. A diferença principal deveria estar nas aptidões ou competências, sendo o politécnico virado para o trabalho prático, enquanto a universidade forma aptidões, concepções, organizações e gestão. As licenciaturas chegaram ao politécnico, criou confusão e a rivalidade instalou-se entre os subsistemas do ensino superior. Entretanto só a universidade concede grau de mestre e doutor, e acentua-se o carácter científico da

⁶⁵³ *Ibidem*, p.p.59

⁶⁵⁴ *Ibidem*, p.p.62

universidade em oposição ao carácter pragmático e profissionalismo do politécnico. É necessário, como na Suécia, na França e outras, que o politécnico precisa é de afirmar a sua personalidade própria e de construir uma base específica de credibilidade que lhe dê prestígio. *As ofertas educacionais devem ser facultadas conjugando eficazmente um sistema competitivo que gere experiências de qualidade e um funcionamento em rede coordenada que limite o desperdício de esforço*⁶⁵⁵

1.6. Universitas scientiarum.

A crise atacou estas facetas da universidade e a mudar o seu carácter corporativo: a estatização e a sindicalização.

A intervenção estatal vem a partir do séc.: XVIII. O intervencionismo estatal é benéfico e maléfico. Por um lado tenta subtrair a instalação ao anquilosismo a que vinha sujeita ao fornecer-lhe meios para o seu labor investigativo.

Entretanto tolheu-lhe o espaço de liberdade, condição indispensável da sua existência, como acontece no mundo socialista baseado numa ideologia monolítica imposta aos professores e cujos resultados são estéreis em certos domínios das ciências do Espírito.

O intervencionismo napoleónico e pós-napoleónico retirou aos estudantes nos países latinos o ambiente e protecção do regime corporativo medieval.

Mais tarde surge o sindicalismo para defender as legítimas aspirações deste o direito do ensino, ao alojamento, à utilização de adequados instrumentos de trabalho.

Parece que o sindicalismo não resulta por estabelecer uma dicotomia entre professores e alunos gerando lutas e incompreensões e distanciando uns e outros de cooperarem, exigência fundamental da vida universitária.

Trazer para a universidade o esquema patronato-operariado é envenenar a relação professor-aluno.

Como resolver a crise gerada?

Regressar à forma literal que criou a universidade medieval?

⁶⁵⁵ *Idibem*, p.p. 66

Parece inviável. No entanto tem de se encontrar um espírito popular e comunitário, autónomo e cooperativo que alimente uma pesquisa desinteressada, eficiente e prática, um espírito renovador e consciente que sustem o que de válido há na tradição universitária⁶⁵⁶.

A universidade é um organismo que exige investimentos consideráveis em homens, energia e capitais e começa a preocupar os membros mais conscientes da nação sendo em grande parte à responsável pelo futuro e promoção humanos dos indivíduos que a integram e da qual dependem.

Em geral a universidade portuguesa executa as funções para que foi fundada: transmissão de conhecimentos, formação profissional, investigação científica.

Do seu passado ilustre conserva o brilho e conserva a força e a fraqueza na expressão da *verdade* das instituições que resistiram à acção corrosiva do tempo⁶⁵⁷.

A magistral que transmite experiências e saberes é hoje palco de ensaios e técnicas que lhe retiram o monopólio do saber^{658 659}.

A totalitarista de massas têm grande dificuldade em combater o autêntico espírito universitário, feito do amor de verdade e da liberdade como recusa do monopólio quer ideológico quer tecnocrático.

O espírito fundador da universidade medieval é decisivo no crescimento social e económico das Nações quer na formação quer na conservação da consciência comunitária a nível das políticas dos estados, nas relações internacionais, na formação dum mundo que deixe de ser um agregado de *massas solitárias* para se converter numa *humanidade solidária*.

⁶⁵⁶ Desde 1970 surgiram documentos significativos: discursos, entrevistas, colóquios, artigos quer de jornais quer de revistas. Sucedem-se manifestos de estudantes, decisões ministeriais e a própria Assembleia Nacional se ocupou do assunto. O lugar da universidade é uma situação intermédia no desenvolvimento da nação num mundo culturizado dominado pela ciência e pela tecnologia em que a vida e o estilo de vida estão determinados pelos sinais, símbolos e significações que o homem vai acrescentando aos factos brutos ou que, vai fazendo emergir numa proliferação de interpretações.

⁶⁵⁷ Pressionada exteriormente a partir do séc.: XVIII não desvirtuou a procura da verdade e tem a seu favor um certo tom de eternidade nas suas estruturas. Participa duma filosofia perene a par duma instituição perene. Quer alterar estes critérios porque o mundo mudou radicalmente é não acreditar nos modos de ser e existir do homem a nível dos seus princípios. A universidade concedida para poucos encontra-se invadida por massas cada vez mais numerosas e encontra-se a braços com um universo horizontal, móvel e dinâmico.

⁶⁵⁸ Inicialmente funcionava como instituição de síntese mas de canonistas, teólogos, médicos, legistas e posteriormente artistas, crescidos na mudividência teológica vê-se desmidade por toda a espécie de análises, levada como terra revolvida por divisões múltiplas. A *Torre de marfim* invadida pela violência verbal, ideológica e factual - inerme e sem defesa.

⁶⁵⁹ Este imobilismo tornou-se insustentável quando se pensa a função da universidade que é um processo de humanização. A universidade foi caracterizada pela universalidade nos seus frequentadores e nas suas formas de saber o seu pluralismo, pedagógico, metodológico, investigativo, criador e transmissor com o objectivo único da busca da verdade.

Parece que há quem não queira ver os princípios atrás referidos, embora fenómeno paralelo aconteceu na Revolução Francesa⁶⁶⁰, vários historiadores não souberam ler, nem pressentir o processo de que eles próprios eram autores, comparsas e agentes. *Entretanto Tocqueville - à medida que se vê surgir a cabeça do monstro, que a sua fisionomia singular e terrível se descobre; que depois de ter destruído as instituições políticas, ela suprime as instituições civis, após as leis, muda os usos, os costumes e até a própria língua; quando após ter destruído a máquina do governo, ela remexe os fundamentos da sociedade e parece enfim querer tentar contra o próprio Deus; quando, logo a seguir, essa mesma revolução desdobra para o exterior, por formas desconhecidas até então, umas tácticas novas, máxima assassinas, opiniões armadas como dizia Pitt, uma potência inaudita que arrasa as barreiras dos impérios, quebra as coroas, esmaga os povos, e coisa estranha os ganha, ao mesmo tempo, para a própria causa; à medida que todas estas coisas explodem à luz do dia, o ponto de vista muda*⁶⁶¹.

Era contudo, demasiado tarde para todos. Faltou a lucidez para ver e a vontade para agir.

A mesma reforma que desde há dezenas de anos, se vinha impondo, ou não fora vista na sua urgência ou fora adiada na sua realização. Quando a reforma necessária tarda, o seu substituto é: *a revolução*.⁶⁶²

Os avanços da violência necessária na sua versão maniqueísta sustentam que a liquidação dos opressores e oprimidos instaurariam a comunidade justa sem falhas ou melhor dizendo, um ordo amoris nunca existido.

Instala-se assim o mito do milénio no templo da Razão e da Ciência no espaço da observação, experimentação, verificação e simbolização instrumental ocupavam quase por completo, subsistindo apenas aqui e além, bolsas isoladas de resistência⁶⁶³.

⁶⁶⁰ Alexis de Tocqueville *L'ancien regime et la revolution* in , p. 79. ss.

⁶⁶¹ *Ibidem*, pp. 80-81

⁶⁶² Desta forma a universidade tradicional como a reformada em vias de reforma teria perdido toda a razão de ser tendo de ser suprimida. organismo classista, burguês na sua essência e no seu funcionamento, condenado a desaparecer com a *ordem* de que é o sustentáculo institucional, a consciência ideológica, o compêndio enciclopédico, o ponto de honra justificativo, a sanção real e moral, o factor de perpetuação. Sistema organizado da *violência simbólica* - a mais subtil e a mais eficaz das violências - ela deve desaparecer , sem remissão, por outra forma de violência, a violência dos justos, dos humilhados, dos ofendidos, dos oprimidos. A destruição da universidade constitui, sob este ponto de vista, quando já dentro dum programa articulado, o primeiro passo fundamental para a instauração da nova sociedade sem classes, sem factores de alienação sem medidas de repressão.

⁶⁶³ A visideologia ligada à violência física impõe a sua lei num campo em que a regra deveria ser outra. A traduzir-se em factos, esta tendência à destruição da universidade afirmando a permeabilidade total da cultura, da ciência, da técnica não deixaram de induzir na nossa sociedade um retorno em anos ao desenvolvimento económico e ao crescimento integralmente humano. A experiência doutros povos como a União Soviética que deve o seu crescimento ao elevadíssimo custo humano cifrado em milhões de vidas e sofrimentos sem conta e aos países por ela explorados a partir de 1945.

Impõe-se modificar, renovar, criar.

2. O CAMINHO DA UNIVERSIDADE: - A CULTURA

A Cultura surge em primeira mão como domínio da realidade perspectivada e não circunscrita. Num outro sentido, cultura é erudição, não domina o próprio campo que está atravancado com materiais diferentes.

Ao tempo de Veiga Simão, aludia-se à cultura e formação cultural e humana, e dizia-se ser dever da universidade no âmbito da sua missão de serviço à comunidade, considerar a problemática da cultura portuguesa numa perspectiva universalista com um ensino de nível elevado e investigação nos diferentes ramos do conhecer como contributo para a formação da personalidade, conducente ao desenvolvimento do espírito científico, criativo e crítico para incremento e fusão cultural e profissional e à expansão da ciência.

A nova idade, que se aproxima, tem de eliminar muitas coisas mortas que vêm do passado para que a viagem continue segura sem alterar quer o rumo quer aparelho humanos que se devem manter. Do muito que se publica, abundam muitas citações que expurgadas reduziriam as páginas abundantes a pouca escrita.

Este tipo de actividade tem um pendor antigo onde se recorre a um eruditismo fácil e que se avolumou no período pombalino assente na mentalidade positivista, até as últimas décadas do séc.: XIX⁶⁶⁴.

Desde há século e meio que numerosos autores nos têm ensinado para não podermos falar da inacessibilidade do génio presente em Homero, em Esquilo, em Sofocles, em Plator, em Virgílio, em Dante, em Shakespeare.

Alexis de Tocqueville relata estes dois séculos na sua obra *De la Democratie en Amérique* e *L'Ancien Régime et la Revolution*, Jacob Burckhardt ocupa-se magistralmente da Renascença na Itália; F. Mommsen segue as fases de desenvolvimento da *Repubblica Romana*; Werner Jaueger analisa o crescimento orgânico dois ideais da cultura grega na Paideia; Paul Hazard em *la pensée européenne au XVIII siècle* estuda manifestações e causas

⁶⁶⁴ Este gosto pelo genealógico, característico de nobiliarquias decadentes pela contagem de feitos *heróicos* e sua *legenda* um curiosar de temas e de influências como se um poeta, cientista, historiador, orador, dramaturgo, romanista fosse redutível às suas fontes, esse esquartejar de ideias, de formas, de estilos e dos sentimentos esse atomizar do saber em erudição, esse desmontar de totalidades, mais ou menos extensos e volumoso, em montões de tijolos partidos, tudo isso, reclamando-se contudo, explícita e implicitamente de *Quellenforschung*, prestigiosa no tempo da *Germania docta* cuja origem ascende a Frederico - Augusto Wolf, dispersador de Homero em vários Homeros, critério desfasado como guia para a viagem que se quer até ao desconhecido.

de uma viragem donde nasce o mundo contemporâneo; Johan Huizinga descreve o entardecer longo e lento da Idade Média; Ch. Dawson traça as linhas da *Formação da Europa* e tantos outros que a história não esquece como: um Michelet, um Marx, um Oliveira Martins. Nietzsche há cerca dum século previu que dar-se-ia: um estiolamento da formação e das forças criadoras um obnubilamento do sentido crítico global sobre o sentido da vida e o valor da pesquisa em função do todo.

Nietzsche autor das considerações introspectivas não é inimigo da história. Na 2ª dessas considerações: *Da utilidade e dos inconvenientes, da história para a vida afirma: É pela faculdade, que o habita, de fazer servir o passado à vida e de refazer a história com o passado, que o homem se torna homem*^{665 666}.

A cultura autêntica baseia-se na teoria, supõe sentido das articulações e capacidade selectiva. No entanto tudo dependerá da educação a estabelecer-se^{667 668}.

O ensino deve ter carácter formativo, que fomente a capacidade de estudo e de reflectir e a despertar o sentido de uma permanente actualização científica, evitando a memorização exagerada.

Deve conduzir ao apogeu da capacidade criadora, crítica e organizada e compreensiva dos fenómenos culturais e sociais da sociedade actual⁶⁶⁹.

As considerações apresentadas visam discernir *aquilo que é vivo e aquilo que é morto*⁶⁷⁰ no nosso sistema cultural é a revisão das formas criadas durante oito séculos, normas de comportamento e valores da vida. Não se trata de demolir indistintamente ou de

⁶⁶⁵ Nietzsche, in *Brotéria*, vol 92, p.412.

⁶⁶⁶ Nietzsche autor das considerações introspectivas, não odiava a história nem o historicismo. O que o autor referido odiava *era a cultura dos Filistens*, os seus hábitos de antigenários, aquisitivos e avaros, era a substituição do presente pela miragem do passado, arqueológico e munificado, o pormenor a tapar a visão do conjunto.

⁶⁶⁷ O universo está convertido numa pequena aldeia segundo pensava M. McLuhan. Sendo assim a situação actual e perante uma duma mentalidade que nem chega a ser pragmatológica por quedar-se no pragmático - os acontecimentos justapõem-se aos acontecimentos, as imagens sucedem-se às imagens, numa espécie de filme gigantesco e desconexo, abrindo-se a memória, desamparada, a factos estranhos e incoerentes, hóspedes incómodos e tumultuários, sem um principio de ordem, disciplina ou conveniência a recebê-los, sem um órgão superior a dirigir ou a coordenar sequer, uma economia, proliferante como os deuses primordiais e, também como eles, caótica e conflituante, sendo este o presente esperando-se num futuro próximo. O seu agravamento impõe no sector da educação um projecto e uma programação racionais e se criem e apliquem princípios e métodos adequados a este sector e ao seu futuro.

⁶⁶⁸ A educação é a finalidade primeira do todo o sistema escolar com uma concepção marcadamente humanística que obriga à individualização e diversificação do ensino e o teor formativo nos aspectos cultural, técnico, científico e humano.

⁶⁶⁹ Nesta perspectiva a cultura de erudição é ultrapassada de formas e noções que não se dominam nem se compreendem da cultura aditiva e justapositiva de um outro mundo ao mundo da própria natureza, da cultura adorno com relativo brilhantismo, da cultura sem raízes na personalidade profunda, da cultura reduzida a um conjunto de energias ao serviço de técnicas, de caminhos de conhecimentos, de jogos de espíritos caos e gratuitos.

⁶⁷⁰ Manuel Antunes, in *Brotéria*, vol 92, 1971, p. 415.

dissecar in indefinitum, mas a necessidade de escolher melhor, o mais racional e mais consentâneo com a nação.

A crítica da crítica pela crítica para uma nova crítica é trabalho de pedantes. Torna-se um caos e um insulto à vontade e esperança de mais e melhor viver.

2.1. A estrutura orgânica da Educação Nacional segundo Leonardo Coimbra

A perspectiva de Leonardo é teórica e dedutiva, não empírica, orientada para uma verdadeira lei sociológica da cultura⁶⁷¹. Esta visão chama-se o quadrimónio de Roberty: *ciência, filosofia, arte, técnica*⁶⁷². A linha cultural humana abrange o passado, o presente e o futuro, que ele pretende apreender, compreender e prever (para prover). Para ele a filosofia científica: *as grandes filosofias não são mais que críticas (Kant), sínteses (Comte), generalizações (Spencer) ou reflexos polémicos (Bergson, da própria actividade científica*⁶⁷³.

Para Leonardo a linha de força do sistema educativo nacional, *verdadeira lei sociológica da cultura* e está no *quadrimónio de Roberty*. O fulcro do desenvolvimento humano é o desenvolvimento cultural, é o espírito científico, ou melhor *o espírito, a tendência metodológica, a atitude ideológica, moral e técnica criada pelo desenvolvimento da ciência*⁶⁷⁴.

Sendo a ciência o fulcro do desenvolvimento cultural humano, Leonardo assenta numa classificação das ciências, toda a organização da universidade e a partir dessa, toda a organização do sistema de ensino. A acção humana autêntica deve estar de acordo com o movimento dialéctico da realidade que é um movimento de crescimento e de aperfeiçoamento progressivo⁶⁷⁵. Leonardo afirma que as ciências do espírito ficam sempre em atraso, até mesmo a filosofia em relação às Ciências da Natureza: *é o homem voltado para fora, para a ordem da exterioridade*.

A filosofia ficou-se pela erudição e cresceu fora do âmbito escolar. Para Leonardo a filosofia é essência especial, com bases na Ciência, é filosofia científica. É uma reflexão sintética de todas as ciências. *Uma universidade é, antes de mais nada, o saber teórico, seja: faculdade de ciências da natureza, faculdade de ciências de espírito e faculdade de*

⁶⁷¹ *Idem Ibidem*, p.p. 55-56

⁶⁷² *Idem Ibidem*, p.p. 43

⁶⁷³ *A Razão Experimental*, Renascença, Portugal, Porto, 1923, p.p.25

⁶⁷⁴ *Idem Ibidem*, p.p.14

⁶⁷⁵ Manuel Patrício, *A Pedagogia de Leonardo*, p.p.151

*filosofia. A universidade deve ser a sede da Verdade, o lugar privilegiado para a investigação, construção e descoberta. Lugar para o culto da Beleza, ensinando a fazer obras belas e apreciá-las, e para o culto da utilidade, ensinando a fazer obras úteis e a utilizá-las*⁶⁷⁶.

Para Leonardo o ensino superior é o próprio coração do sistema educativo nacional, criador de valores, formador de profissionais... *O destino superior das doutrinas teóricas é o desenvolvimento da cultura e a sua utilidade, não deve medir-se pelo seu rendimento imediato mas pela sua produção científica de professores e alunos e pela sua acção social de dignificação intelectual do meio*⁶⁷⁷. Este seria o quadro universitário português, ficando a cada universidade o mesmo núcleo teórico: letras, filosofia, e cabendo-lhe as escolas técnicas, que a região e os demais condicionalismos determinassem⁶⁷⁸.

Seguindo as pegadas de Leonardo, Delfim Santos afirma que *o espírito do ensino universitário não está em correspondência com a vida e a cultura do nosso tempo, e que a futura universidade deverá, para o conseguir, procurar novos fundamentos ideológicos e sociológicos*⁶⁷⁹. E mais diz Delfim Santos: *quando nos referimos ao ensino universitário, entendemos o ensino chamado de Letras e Ciências e as faculdades assim denominadas (...), as outras não devem pertencer à Universidade e não aparecem, pois no problema universitário.*

*São escolas técnicas especializadas na aplicação de conhecimentos estreitamente profissionais, levantando à sua organização problemas derivados, mas diferentes do universitário (...). O ensino técnico ou profissional não é superior nem inferior ao universitário: é diferente*⁶⁸⁰. Delfim Santos afasta-se de Leonardo quando Delfim defende a extinção da Universidade e afirma: *Se a função vitalizadora da cultura passou do domínio universitário para o extra-universitário, se essa função já não pertence como de direito e de facto deveria pertencer à Universidade, inútil é a sua existência*⁶⁸¹. A extinção da universidade, só por si, valorizará mesmo a nossa cultura, desaparecerá assim um valor negativo que inferioriza grandemente os possíveis valores positivos da cultura nacional – *Qualquer solução nos parece incapaz de consequências proveitosas*⁶⁸². Delfim Santos busca

⁶⁷⁶ Manuel Patrício, *A Pedagogia de Leonardo*, p.p.153

⁶⁷⁷ *O lirismo metafísico*, p.p.46

⁶⁷⁸ *Idem Ibidem*, p.p.45

⁶⁷⁹ Delfim Santos, *geral da nova universidade em Obras Completas*, Vol. II, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1978, p.p.374.

⁶⁸⁰ *Idem Ibidem*, p.p.376

⁶⁸¹ *Idem Ibidem*, p.p.374

⁶⁸² *Idem Ibidem*, p.p.379

o problema e diz: *O problema é de espírito novo*⁶⁸³. *Portanto, primeiro, extinção (...), depois, organização da nova Universidade*⁶⁸⁴.

A organização da Universidade deveria exprimir uma organização fundamental, o próprio sistema do saber teórico mais elevado. Leonardo e Delfim Santos coincidem em criar três faculdades: *a Faculdade de Filosofia, a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Letras*⁶⁸⁵. No dizer de Delfim Santos: *Demorámo-nos no esboço da constituição da Faculdade de Filosofia (...)* por ela ser *o núcleo propulsor da alta cultura e o centro coordenador de toda a acção especulativa e técnica*⁶⁸⁶. Delfim Santos explicita o problema vital da investigação: *Haveria, junto de cada faculdade, institutos de investigação, onde os alunos providos dos cursos técnicos que quisessem aprofundar culturalmente a sua especialidade estagiariam com os universitários, em trabalho livre e de afirmação de valor pessoal. A estes institutos caberia a mais alta missão: a coordenação da técnica com a cultura. Seriam a ponte intermediária entre a escola técnica profissional e a especulação pura*⁶⁸⁷.

É de suprema importância devolver à Universidade o seu objectivo histórico de uma importância que é a tarefa da ilustração do homem e ensinar-lhe a plena cultura do tempo, descobrir com clareza e precisão o gigantesco mundo presente, onde tem de encaixar a sua vida para ser autêntica⁶⁸⁸.

2.2. O processo de Bolonha e o seu significado

Neste processo os reitores chegaram ao entendimento que a vida futura depende essencialmente do desenvolvimento cultural, científico e técnico gerado nos centros de cultura, de conhecimento e de investigação, que são as verdadeiras universidades. As universidades devem garantir às novas gerações um futuro cultural, social e económico baseado numa formação contínua. A universidade deve assegurar às gerações futuras uma educação e formação, para grande equilíbrio para o ambiente natural e da vida. As perspectivas de alargamento e o relacionamento entre os povos se aprofundam, cada vez mais dão uma dimensão alargada a estes relacionamentos. A maior consciencialização das grandes

⁶⁸³ *Idem Ibidem*, p.p. 379

⁶⁸⁴ *Idem Ibidem*, p.p.379

⁶⁸⁵ *Idem Ibidem*, p.p.383

⁶⁸⁶ *Idem Ibidem*, p.p.386

⁶⁸⁷ *Idem Ibidem*, p.p.388

⁶⁸⁸ Ortega e Gasset, *Mission de la Universidade*, p.p.67

áreas do aperfeiçoamento europeu, quer no mundo político, económico, académico e social, obriga nomeadamente à solidez intelectual, cultural, social, científica e tecnológica. Esta visão duma Europa do Conhecimento é factor imprescindível ao conhecimento social e humano, requisito de consolidação e enriquecimento da cidadania europeia para enfrentar os desafios que se avizinham a par da partilha cultural do espaço europeu. A cooperação pedagógica em sociedades estáveis é garantia de desenvolvimento e harmonia social.

Já na declaração de Sorbonne de 1998 realçou o papel fundamental da Universidade sob a perspectiva de desenvolvimento europeu, com a criação dum espaço dedicado ao ensino superior, importante para a deslocação de cidadãos, oportunidades de emprego e riqueza global da Europa. Na *Magna Carta das Universidades*, em 1988 em Bolonha, dizia-se que *na recusa da intolerância e no diálogo permanente, a universidade é um local de encontro privilegiado entre as profissões capazes de transmitir o saber e os meios de o desenvolver, tendo o direito, a vontade e a capacidade, e com isso se enriquecem*⁶⁸⁹. Esta colaboração das Instituições europeias de Ensino Superior, alicerçada na Magna Carta das Universidades, de Bolonha em 1998, asseguram a independência e a autonomia das universidades que são um apoio ao Ensino Superior e aos sistemas de estudo adaptados à mudança e exigências duma sociedade desenvolvida.

Qualquer civilização mede-se pela sua vitalidade, eficácia e atracção que a sua tem por outros países. Quanto melhor for o sistema europeu de ensino superior valorizará as nossas tradições culturais e científicas e será atracção e modelo para os povos do espaço europeu. Para se atingirem estes objectivos um ponto muito importante é o sistema de graus de fácil equivalência, que facilitará os diplomas em vista à empregabilidade e competitividade. A criação de um sistema de créditos para fomentar a mobilidade estudantil e complementaridade de conhecimentos. Incentivo à cooperação europeia na garantia da qualidade, para desenvolver metodologias comparáveis. Pretende-se ainda um desenvolvimento curricular no ensino superior, com a cooperação entre instituições. Respeitam-se a diversidade de culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais e a autonomia das Universidades, forma ideal de consolidar o espaço europeu do ensino superior. Fomenta-se assim a cooperação intergovernamental com as organizações europeias não governamentais com autoridade no campo do ensino superior. Este espaço europeu precisa, para atingir os objectivos de apoio, supervisão e um contínuo afastamento às necessidades do tempo.

⁶⁸⁹ *Magna Carta das Universidades*, Bolonha, 18/09/1988.

O ensino superior acessível e de alta qualidade é de suma importância na sociedade europeia, assente na democracia. A variedade e acessibilidade são tradicionalmente os pilares do ensino superior nas nações da Europa. Por isso os programas devem ser passíveis de intercâmbio e ser implementado em toda a Europa um sistema comum e compatível para todos. Os alunos, como parceiros idóneos, activos e construtivos, serão considerados forças motrizes que conduzem à mudança. Os estudantes são vistos no processo de Bolonha como matéria envolvente, com todos os organismos que a nível europeu protagonizam os fóruns do ensino superior⁶⁹⁰.

O CRUP aprecia e reconhece esta política de Espaço Europeu do Ensino Superior e salienta três objectivos de integração:

- a) Mobilidade de estudantes e diplomados;
- b) Empregabilidade dos diplomados;
- c) Competitividade no Espaço Europeu, face a outros blocos mundiais.

Para o CRUP atingir estes objectivos propõe:

- 1. Legibilidade e comparabilidade de graus académicos;
- 2. Criação de um sistema compatível de créditos e respectivo diploma;
- 3. Garantia de qualidade dos cursos e respectiva avaliação.

Declaram um empenho das universidades portuguesas na cooperação do ensino superior europeu. O CRUP entende que o processo de convergências exige a comparabilidade de graus e não um processo de uniformização e homogeneização. A transformação do sistema português do ensino superior é favorável a um desenvolvimento horizontal no ramo do saber, mas impõe-se a equiparação de graus. Encontra dificuldades na convergência de graus entre Portugal e a Europa.

O CRUP considera que a reestruturação facilitaria a mobilidade académica e tornará os diplomas portugueses mais reconhecíveis para o exercício das profissões no mercado europeu. Ainda colhe deste processo: a definição de qualidade dos cursos e dos graus, de acordo com os objectivos definidos; modelo de financiamento; enquadramento da formação dirigida a novos públicos e a aprendizagem ao longo da vida⁶⁹¹.

⁶⁹⁰ Universidade do Porto. FEUP

⁶⁹¹ FEUD. Porto, 17/04/2001

2.2.1. O significado da Declaração de Bolonha (Junho 1999)

Esta declaração visa a criação dum espaço europeu coerente de ensino superior, onde estão presentes: a empregabilidade e mobilidade na Europa; a competitividade internacional e a atracção.

Desta declaração sobressaem os seguintes pontos específicos:

- articulação de estudos em níveis de formação inicial e pós-graduação;
- generalização de sistemas de crédito compatíveis com o ECTS;
- dimensão europeia da garantia da qualidade;
- eliminação de obstáculos existentes à mobilidade de alunos e professores.

Uma continuidade organizada e uma estrutura é um processo de implementação assentes na cooperação intergovernamental.

Nas diferenciações entre sub-sectoros do ensino superior a Declaração de Bolonha é o *quadro comum de referência para qualificações*. Esse quadro servirá de *referência* comum, não é um instrumento de uniformização dos currículos, das instituições ou dos diplomas. Refere-se a qualificações e não a *graus*. Esta Declaração liga-se ao emprego e para dimensão do mercado de trabalho. O quadro é para todas as qualificações, incluindo todo o ensino superior. Ocupa-se de qualificações e não a instituições. A transparência é uma exigência da Declaração. A sua essência é ligar com toda a clareza com a diversidade, não esquecer ou reduzir diferenças.

2.2.2. Novo ensino europeu

Uma nova mudança na Declaração de Bolonha, que levaria a uma convergência crescente. No processo de Bolonha as instituições de ensino superior de todos os tipos têm uma oportunidade única de influenciar os aspectos chave do espaço do ensino superior europeu. Este processo assenta no diálogo intergovernamental. Na Declaração de Bolonha a competição alargada a todos os níveis, levando as universidades a realizar esforços para aquisição de candidatos e graduados do sector Colleges/Politécnicos e vice-versa. Esta competição será tanto maior quanto o poder de escolha entre o ensino nacional, o estrangeiro

e o ensino transnacional. Os colleges/Politécnicos estão mais expostos e com maiores oportunidades que as universidades, com cursos mais actuais e mais úteis.

A importância crescente do emprego, segundo as novas políticas, provocará um êxito no sector Colleges/Politécnico, com a possibilidade de trazer quer a governos quer a privados um apoio crescente. A década agora iniciada dará um forte impulso na acreditação, a certificação de qualidade por órgãos independentes europeus. Este processo deverá cobrir todo o ensino superior.

As instituições de ensino superior precisam atingir uma dimensão crítica e oferecer mais cursos e serviços. A fusão havida na Europa desempenha um papel crucial face à actualização do ensino superior. Este tipo de ensino, que é emergência, necessita duma definição clara e uma designação comum. *É necessário dar um passo inovador, como é necessário um nome único para designar instituições semelhantes nos contextos europeu e mundial. Os Politécnicos/Colleges necessitam e querem uma voz no debate sobre a estrutura do espaço europeu de ensino superior; esta voz não pode ser melhor conquistada por uma organização ou por uma plataforma comum de instituições que as represente a todas*⁶⁹². Os Colleges/Politécnicos devem oferecer curricula compatíveis com o emergente quadro europeu de qualificações. Todos os cursos de sub-grau e pós-graduação deveriam ser creditados. Os currícula deveriam dar atenção à possibilidade de emprego no mercado europeu.

A acreditação é uma certificação de qualidade, tendo em conta a convergência dum sistema de ensino superior europeu e o sector Colleges/Politécnico tem de tornar claro a sua participação no sistema. Os Colleges/Politécnicos têm de descobrir o direito que têm de competir na arena internacional, sem desvantagem. Este tipo de ensino pode apresentar-se como *universidades de ciências aplicadas*. Deve ser facultado aos alunos dos Colleges/Politécnicos ingressarem na Universidade quando bem entenderem. Observa-se que muitos alunos dos Colleges/Politécnico entram na universidade. Além disto, as universiades estão a seduzir estudantes a ingressarem nestas instituições no estrangeiro⁶⁹³. Os Colleges/Politécnicos procuram o grau de mestre, embora vedado por regulamentações restritivas, e então buscam essa possibilidade no estrangeiro.

⁶⁹² Ver significado da Declaração de Bolonha, Web 4 de 6

⁶⁹³ *Ibidem*, p.p. 5 de 6

2.2.3. O ensino superior e o processo de Bolonha

Sob o patrocínio do Conselho da Europa e a Unesco em 1997 elaboraram uma convenção sobre o reconhecimento de qualificações relativas ao ensino superior na Regra da Europa.

Em 1998, no âmbito da União Europeia, o Conselho de Ministros adoptou uma recomendação (n.º561/98) para a cooperação, na garantia de qualidade no ensino superior. Em 1998 a Declaração de Sorbonne, em que a França, Alemanha, Itália criaram uma área de ensino superior. Em 1999 surge a Declaração de Bolonha, reuniu 29 países europeus. Em 2001 a cimeira de Praga, 32 países europeus confirmaram medidas e metas concretas para o processo de integração no espaço europeu.

O Processo de Bolonha surge com diversificados interventores. Neste processo surgem os seguintes conceitos chave: *capacidade de atracção mundial da formação superior da União Europeia; comparabilidade entre formações homólogas adquiridas em países distintos; um sistema de unidades de crédito acumuláveis e transferíveis entre estabelecimentos de ensino e países (ECTS); a mobilidade de estudantes e professores; a cooperação na elaboração e a integração de programas de ensino; a organização do percurso escolar em dois ciclos (graduação e pós-graduação); a garantia de qualidade mediante orientações comuns relativas a avaliação do ensino; acreditação de habilitações profissionais e certificação de habilitações académicas*⁶⁹⁴.

Enquadra-se o processo de Bolonha num enquadramento mais vasto e abarca todas as actividades de ensino e formação no seio da Europa e à escala mundial. *A mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem da Educação, para a formação; a nova aprendizagem ao longo da vida* são mudanças que têm operado e acelerado na última década. Embora não seja essencial introduzir novos termos, mas os novos termos facilitam a introdução de outras políticas. A sociedade deixa de ter o dever de educar e ensinar as crianças e os jovens; são estes que têm o dever de obter aprendizagem.

A um nível mundial assistimos a uma veloz *integração económica quer de empresas quer de tecnologias de informação e comunicação*. Serviços multimédia, serviços de relações públicas e de publicidade, agora também serviços de ensino e formação, são progressivamente integrados no seio de mega-empresas transnacionais (lideradas nos EUA, por empresas mas associando empresas tecnológicas e universidades). São “*experiências*” viabilizadas inicialmente (como é tradição pelo orçamento da Defesa Nacional e que depois são

⁶⁹⁴ *Processo de Bolonha*

transferidas para o plano civil e transnacional⁶⁹⁵. Neste contexto: competitividade, empregabilidade; mercado de trabalho, gestão, estratégia, eficiência, recursos mínimos e efeito máximo, optimizações de meios *just in time*.

O discurso pedagógico surge como económico, como mero acessório de ensino. Aos estudantes pretende-se oferecer não um sistema de ensino mas um mercado de aprendizagem. O processo de Bolonha surge com potencialidades bivalentes. A aprendizagem como produtor, sujeitos a a re-integração em termos normalizados. Uma despersonalização do processo ensino-aprendizagem, face a um novo quadro convivencial viabilizado pelas TIC *a desmaterialização do conhecimento consequente (constrigência que não necessidade) da inacessibilidade de suportes materiais concretos são ameaças que o processo de Bolonha poderá viabilizar em consonância com as tendências assinaladas um pouco por todo o mundo*⁶⁹⁶.

Os interesses do poder económico são acompanhados das directivas da União Europeia e as suas orientações políticas prevaletentes. *Competetividade mundial, a empregabilidade, a mobilidade*, etc., a par duma preocupação social.

Entre nós, portugueses, a Escola é responsabilizada pelo insucesso dos alunos, bem como a empregabilidade dos diplomados. À Escola imputa-se a responsabilidade de todos os problemas sociais. O económico queixa-se do ensino, só é legítimo falar de uma sociedade cujo poder político está sujeito ao poder económico e o Estado ao serviço do capital. Toda a gente aspira com legitimidade ao acesso da escola pública, embora este tipo de ensino seja atacado e criticado como sendo ultrapassado e insuficiente e, muitas vezes, os governos furtam-se de executar políticas para o seu bom desempenho.

Neste contexto o ensino privado suplectivo surge como alternativa para os utentes, e chorudo negócio para empresários, até com apoios dos governantes. Desde há 16 anos o Estado tem aprovado este ensino, fonte de oportunidades e de negócio. Em 1997 surge o pacote legislativo e com alterações à lei de Bases do Sistema de Ensino relativo ao ensino superior. A lei n.º 26/2000, para refazer de novo o que não chegou a acontecer, pois a lei não foi regulamentada. A lei foi revogada e uma proposta de lei surge sobre a qualidade e desenvolvimento do ensino superior.

Estes acontecimentos legislativos diagnosticam a instabilidade e potencialidade de risco do ensino. O conservadorismo e a negligência têm marcado a educação. Em 1910 os analfabetos eram 75% do país. Grande parte do Século XX foi aceite pelos governantes o

⁶⁹⁵ *Olhar de um Físico*, p.p.1

⁶⁹⁶ *Olhar de um Físico*, p.p.2

saber *ler e contar*. Em 1974 a Revolução democrática seguiu caminhos ínvios e erráticos para melhorar a situação face à Europa civilizada. Com a entrada de Portugal na Comunidade o fosso aprofundou-se. Em 2002 a União Europeia condiciona o caminho.

A exploração económica e o controlo ideológico criaram novas formas. O ensino moderno e actual, de acordo com os parâmetros europeus, têm de encontrar caminho trilhando a cultura portuguesa e integrando no vasto projecto europeu. Isto é o instrumento e finalidade do nosso progresso e realização cultural. Deve-se pôr de lado o ensino como um peso e um negócio. O ensino destina-se a ser libertação, e aperfeiçoamento do homem social mergulhado na cultura do seu tempo. O aluno perdeu a noção de espaço e tempo que a escola baseada na cultura lhe pode transmitir. Não se pode esquecer que um bom ensino pressupõe uma boa concepção e organização pedagógica, numa relação positiva Professor – Aluno.

O ensino molda-se ao carácter etário dos alunos e ao meio onde se inserem, valorizando a capacidade de cada um com abertura ao mundo, à sociedade e aos meios que o transformem. Disponibilidade de infra-estruturas, menos de trabalho adequados ao exercício das suas missões apoiadas pelo estabelecimento de ensino que frequenta. Oferta de oportunidades de trabalho e de carreira a docentes e investigadores para a *empregabilidade* não ser em vão, respeitando as autonomias científica e pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

Da declaração de Bolonha o que está em causa é assumpção plena de uma verdadeira Comunidade em que, para além da livre circulação de todos os que residem em algum dos estados que a constituem, se poder-se-á passar a falar de empregabilidade nos mais diversos sectores de actividade, em Estados Membros que não o de origem⁶⁹⁷.

Os diferentes modelos de ensino actualmente existentes devem harmonizar-se, de forma a permitir a comparação a nível de conteúdos, formações distintas e o subsequente reconhecimento das mesmas, é neste contexto que se põem as questões:

- Quais os níveis de qualidade que se pretendem atingir?
- Quais os horizontes temporários mais adequados para essas matrizes de formação?
- Quais os custos que lhes estão associados?

Necessidade de mecanismos independentes de aferição e promoção da qualidade, e que terão a prazo uma importante função de regulação do próprio sistema. Somos todos convidados a aderir a Bolonha por ser fundamental a existência de flexibilidade,

⁶⁹⁷ Ver *Bolonha não é um Tratado*

disponibilidade e descomprometimento, por parte de todos, não perdendo de vista objectivos da nossa cultura científica e técnica.

Bolonha não é um tratado mas um projecto a afirmar, a valorizar⁶⁹⁸.

2.3. Os princípios da Educação

Segundo Cícero os três grandes princípios da educação e que a UNESCO celebra em 1989 são liberdade, igualdade e fraternidade, correspondentes a: *gravitas*, *pietas*, *simplicitas*.

Gravitas na perspectiva pragmática e romana. A regra fundamental é a seriedade que se consegue pelo treino que se adquire desde a infância e o senado designa por: *gravissimus vir*.

Pietas era a ligação do *homo romanus* aos deuses e aos membros da sua família quer vivos quer mortos à cidade. Este sentimento é tradutor de afecto e reverência de respeito e de sujeição predominando nesta relação o amor e o temor, sacros.

Simplicitas traduz o sentido do valor autêntico de cada pessoa e de cada coisa que institui o rigor como norma sem tragédias ou disfarces...

2.4. A educação como poder em época de crise

Que se pretende fazer do homem? A sua resposta é a condição *sine qua non* da superação da crise.

Esta não significa decadência, mas deslocação do centro de gravidade, de ideias, de crenças, de hábitos de formas e estilos de vida de instituições de símbolos para um espaço incerto através duma viagem incerta onde abundam perdas, transformações deteriorações.

Esta deslocação pode mesmo conduzir ao colapso de toda uma tradição mas também o ponto de partida para uma completa renovação⁶⁹⁹.

Nas épocas de estabilidade predomina o reflexo e na época crítica predomina o projecto.

⁶⁹⁸ *Bolonha não é um Tratado*

⁶⁹⁹ *Educação* é o processo de aquisição, transmissão, renovação e criação de ideias, de comportamentos e de símbolos expressivos. A educação é reflexo e projecto de uma cultura. No grego o termo *Paideia* tem o mesmo significado para educação e cultura.

Poder é a capacidade de influir e de agir no sentido da transformação de certa realidade cósmica ou antropológica, no momento crítico que a educação atravessa o poder é muito vigoroso e como a crise atingiu todas as nações sem precedentes⁷⁰⁰, torna-se uma situação quase incontrolável.

Apesar da cultura ser um *continuum* histórico é um organismo vivo sujeito a alterações por transplantação ou enxertia no homem passível de morte natural ou violenta.

Que homem queremos para o futuro?⁷⁰¹

A tomada de posição tem os seus riscos tratando-se do ser humano na sua essência, na sua condição ou na circunstancialidade.

A nossa rota educativa de há anos a esta parte centrou-se nos nossos valores e hoje corre o risco de deslocar o seu centro para o seu oposto sobretudo por indivíduos desorientados⁷⁰².

O conceito de educação, a redefinir, gira em torno do binómio: a ciência e a sabedoria, os factos e o valores. A ciência ocupa-se do mundo humano através da história, psicologia, sociologia, linguística⁷⁰³.

No processo educativo pela ciência, o método ocupa um lugar cimeiro em detrimento da aquisição de dados e de conhecimentos sem levar em linha de conta nem a compreensão em profundidade nem o caminho como a eles se chegou⁷⁰⁴.

A ciência conseguirá os seus objectivos aliada à sabedoria. Esta surge através duma aprendizagem do conhecimento do homem em si: tendências, capacidades, limites. O conhecimento explícito e implícito, directo e indirecto apesar de não ser a essência da virtude é a sua condição.

⁷⁰⁰ Em concreto o nosso país foi afectado pelos factores: a guerra ultramarina, emigração interna e externa, incremento turístico, industrialização, mudança governamental com novo modelo de governo, alterando o acento das virtudes ancestrais da raça a um tipo moderno utilitário. À luz desta viragem deve ser redefinida o tipo de educação o que deve morrer ou prevalecer ao longo da nossa história de oito séculos.

⁷⁰¹ Um homem estrangeirado, desenraizado, asseptizado, treinado em ver e pensar segundo modelos *universais* ou pelo contrário, um homem tradicional e instrutivo? A questão está mal posta perante a exigência de continuar a história e reconstruir uma cultura bipolar e complementar. Radicalizar uma parte seria mutilar a realidade.

⁷⁰² A modernização da educação pretendida não pode obliterar a refontalização do nosso *modus essendi*. Desta forma o nosso sistema educativo será reflexo e verdadeiro projecto da nossa cultura que nos garante um lugar entre os povos que formarão uma ordem internacional digna desse nome, onde a educação um lugar cimeiro e revelará o seu poder efectivo neste mundo em crise eliminando a fronteira entre pais e encarregados do ensino os bem pensantes na área da educação terão de conjugar o passado e o presente para construir o futuro.

⁷⁰³ O rigor e a disciplina no estabelecimento das leis e dos factos, das hipóteses e das teorias, a ciência preparar-nos-á a compreender o mundo em que vivemos e o futuro que se segue dominado pelo conhecimento empírico e pelo princípio da verificação experimental e refará a *vá presteza da imaginação* e refará o viracional que existe em nós no momento e na forma mais inesperados, pode tomar posse do império do nosso psiquismo.

⁷⁰⁴ A ciência por si não basta como base da educação por não atingir o todo do mundo e da existência na sua unidade, multiplicidade e diversidade.

O ser humano necessita valores e acreditar neles e de modelos para poder segui-los. Se não existem quer valores, quer modelos, o ser humano desorienta-se, cai na anarquia. Para o homem é indispensável um mínimo de certeza e confiança, de sentido do próprio destino e do destino da humanidade em geral. Não existe a auto-segurança sem fundamentos objectivos do homem chamado *arcaico* em oposição ao hiper-criticismo, prelúdio do mielissismo do homem a que chamamos *moderno* se revela inibitivo e prejudicial. O homem actual necessita de intencionalidades objectivos e fins, claros e precisos com instrumentos e meios que a ciência e a tecnologia devem fornecer. A sabedoria tem como missão formulá-los.

Neste sentido, sob o ângulo do ensino a ministrar é necessário descobrir as disciplinas construtivas da sabedoria. As que surgem mais eficazes no tempo são: Filosofia e Religião.

Ninguém possui a verdade total, essa é um horizonte a perder de vista que apela ao homem a ultrapassar os seus limites da sua circunstância.

Nenhum sistema quer filosófico quer religioso abraça as fronteiras do seu império por mais universal que seja o todo da realidade ou a realidade do todo. Há sempre uma zona na sombra ou não-explicitação. A verdade total está ao nível de Deus.

O infantilismo metafísico actual provocado por factores ao nível da exigência de verificação experimental para tudo até ao dogmatismo ideológico e ao activismo partidário, passando pelo reino vasto do som e da imagem numa espantosa proliferação e confusão de signos e de significações, este infantilismo representa hoje um grande obstáculo porventura o maior obstáculo que o educador terá de superar para exercer a sua acção de transmissor e testemunha de sabedoria de forma, a um tempo, não-manipuladora e eficaz.

O seu papel será facilitado se dominar uma informação o maior possível do passado que fundamente criatividade e audácia que não o iniba face ao futuro. A sua arma é a audácia fundamentada baseada na solidez e discernimento.

A educação como poder numa época de crise é a capacidade de resposta aos tremendos desafios que a evolução da humanidade impõe à educação. Uma educação puramente tradicional seria ineficaz ao visar apenas objectivos utilitários através do ensino das *ciências* ou até se visasse a formação de quadros mentais.

Conjugar o passado e o presente, a sabedoria e a ciência as culturas e a cultura, a história e a prospectiva o rigor e a compreensão são as exigências da educação actual em oposição ao caprichismo, hedonismo, viracionalismo que invadem as instituições relações, factos e significados, símbolos e signos, indivíduos e grupos, já não basta arvorar o mito da

razão como bandeira da cultura ocidental dos séculos XVIII e XIX. É preciso servir-se doutras ideias.

3. EDUCAÇÃO FUTURA

A verdadeira educação precisa de princípios e modelos. Os princípios orientam, os modelos moldam a humanização. Por isso não existe uma educação espontânea. As sociedades tradicionais repetitivas e estáveis são lineares em comparação com as da 2ª metade do séc.: XX. O lógos da pólis, a ratio do imperium, a fides do cristianismo o entendimento destas sociedades pautava-se pelo herói, o sábio, o santo.

Nelas a memória dominava o projecto, os princípios conservavam-se vivos e activos pelos séculos, e os modelos passavam de civilização como arquétipos. As vidas paralelas de Plutarco encantou os homens da Revolução francesa, bem como os santos de Cristianismo influenciaram o comportamento dos melhores durante 2000 anos.

Nas sociedades modernas transformistas e inventivas o projecto domina a memória e o passado é dominado pelo futuro. A educação muda de horizonte, em vez de retrospectiva passa a ser prospectiva, tudo se realiza em função do amanhã. O amanhã está revestido duma indeterminação, ocasionando quer a liberdade dos homens quer a multiplicidade de opções possíveis que se manifestam à razão. A futurologia apresenta-se como disciplina sem rigor⁷⁰⁵.

A incerteza da previsão, embora o avanço técnico, obriga a acção educativa a maior consciência rumo ao futuro, especialmente árdua e complexa. O querer programar educação e esboçar princípios, que não obstante a larga margem de indeterminação do curso do mundo e da história, ajudam os homens a enfrentar os reptos que a conjuntura lhes *for* obrigando a criar, ou recriar modelos que favoreçam e qualifiquem a vida.

A realidade que se avizinha será muito mais realidade do que esquemas a prever. À fórmula de Comte: *saber para prever para poder* sucede: formar para imaginar para *edificar*. Este conjunto estrutural reduz-se a: *edificar*⁷⁰⁶.

Edificar em sentido estrito da palavra requer entusiasmo inventividade, energia características dos grandes edificadores da história e no sentido espiritual da paternidade positiva, uma constante disponibilidade de aceitar o melhor, uma vontade de superar

⁷⁰⁵ A indeterminação da futurologia aparece em grande parte dos termos utilizados pelos investigadores da previsão como criam uma linguagem própria dificultam a relação com os vocábulos correntes.

⁷⁰⁶ Augusto Comte, in *Brotéria*, vol 92, p. 593.

obstáculos que pesam sobre a condição humana: o egoísmo, avis fuendi, imediata e sem limites, a recusa do esforço necessário, quer do refúgio na concha de um passado à própria medida, quer pela miragem de um futuro mágico e sem consistência, a habituação a esquemas que a vida desertou-se e a fome de domínio dos outros, de os plasmar segundo as próprias ideias e de os manipular segundo os próprios caprichos. Assim *edificar, formar, imaginar*,⁷⁰⁷ ganham sentido.

3.1. Primado da formação sobre a informação

É de Montaigne a expressão: *une teste bien faite* sobre *une test bien pleine*⁷⁰⁸. Desde o séc.: XVIII que este critério é desmentido pelo excesso de informação concernente a técnicas, a usos, costumes. A ciência empírica ávida de fundamentação e expansão e as teorias relativas à organização social e política das nações concepções globalizantes do mundo são exemplo.

Esta acumulação desmesurada obriga aderir à formação. O surgimento torrencial de todos, a rápida obsolescência de teorias e instrumentos recentes, a irrupção de mercados de opinião pública, carregados de *ismos*, e mais coisas, fazem da formação um dado, sine qua non, da emergência da nossa civilização de um naufrágio fatal.

O fundamental é desenvolver capacidades para analisar mais do que para transmitir dados. Capacidades de compreensão, de adaptação, de discernimento, de reflexão, de invenção, de criação.

O homem futuro precisa destes ingredientes para viver como homem. se a máquina desempenhar um largo número de tarefas primárias ainda assumidas pelo homem virão as questões humanas entreter o homem com as questões *como porquê* que não ocupam os antepassados. A resposta às questões humanas está no fundo comum das ideias, das aspirações e dos sentimentos básicos que guiaram o homem na sua aventura multiseular e que permanecem sob a espuma torrencial dos factos que se sucedem e se agitam num tumulto em que a ordem e o sentido permanecem ocultos à vista desarmada.

É esse fundo comum que facilita o diálogo entre culturas e possibilitando relações verdadeiramente humanas, na alteridade e na diferença e que permite a pesquisa colectiva e descoberta do significado global da história, da sua direcção última ajudará o aprendizado do

⁷⁰⁷ Eduardo Santos Cruz (Manuel Antunes), *in Brotéria*, vol 92, p. 593.

⁷⁰⁸ Montaigne, *in Brotéria*, vol 92, p. 594.

viver num universo em aceleração, alargará o espaço da liberdade sem contudo, diminuir as exigências de responsabilidade, trará a segurança necessária, no movimento cada vez turbilhonante e nas situações cada vez mais rápidas e imprevistas e auxiliará a criação indispensável aos mais elevados lugares da serenidade e paz onde os profetas e visionários sobem para descortinar o melhor rumo, porventura insondável do curso do tempo.

Os profetas são os que se recusam a sucumbir ao transitório. A supremacia da formação é caracterizada por Gaston Berger face ao futuro, ver longe, ver em grande, analisar em profundidades ter a coragem de assumir riscos, pensar no homem.

3.2. Primado das Ciências do homem sobre a natureza

Sendo o homem o dominador do universo, é lógico que tenha um conhecimento mais aprofundado da sua natureza e suas virtualidades para que a humanidade encontre as condições de sobrevivência e progresso. Assim a técnica deixará de escravizar o homem, infectando-lhe a atmosfera, ou tentando modelá-lo à sua imagem e semelhança, deixando-lhe espaço para ser o artífice do seu próprio destino.

Poderá humanizar a terra e caminhará para a realização duma existência integral sem divisões, sem tensões, uma existência em que o racional e o irracional e o exterior, o pessoal o comunitário, e emocional e o intelectual logrem ter o seu lugar, sem mutilações, sem hipertrofias desequilibradoras, sem nostalgias que não pagam e sem esperanças que não cumprem.

O homem conhece-se através da ciência ou das ciências vai reconhecer-se também como criatura limitada que deve abrir-se à transcendência. A dita crise actual dos valores em sociedades pluralistas ou monistas deriva daqui. Quer umas quer outras só em parte são diferentes tendem aos mesmos objectivos: o poder, o lucro, o lucro e o poder.

Algumas usam os vastos recursos para criar uma hegemonia sem limites, repetindo a outro nível incomparavelmente mais alto e por isso mais perigoso erros que a história já condenou. Antes adquiria-se cultura para compreender o mundo e a vida, dar sentido à civilização, contribuir para a melhoria individual e o progresso colectivo. Agora assiste-se ao surto prodigioso da industrialização e da objectivação do fenómeno cultural.

Conhecer, as leis regentes do mundo e os mecanismos a que está sujeito o psiquismo humano, conhecer os mecanismos da criação científica, filosófica, estética e religiosa, está a

ser usado sobretudo como instrumento de domínio do homem sobre o seu semelhante, do Estado sobre os súbditos, dos poderosos sobre os fracos.

As possibilidades de opressão nunca foram tão grandes como nunca foram tão grandes as possibilidades de libertação. Donde a necessidade do predomínio das ciências da natureza e protelar a sua aplicação mais racional e mais justa, o seu desenvolvimento mais harmónico e interligado, a sua definição dos próprios limites mais compreensiva e mais rigorosa.

O estatuto epistemológico de ciência parece tornar-se de dia para dia mais complexo e indeterminado. Este estatuto perde em rigor, em visibilidade e em legibilidade. Que é legítimo afirmar ou negar? Ao nível da verificação surge como critério único de afirmação e negação, de facto, muito pouca coisa. A filosofia define-se pelo amor do saber, abertura total à percepção e compreensão do real no seu todo e para outro lado com a ideologia, escolha dogmática de pensamento e acção, adesão fundamental a um credo terreno que só em si mesmo encontra justificação, a ciência que trata do homem encontra-se exposta ao duplo perigo, antagónico da indeterminação intelectualista e do determinismo voluntarista. No entanto ela deve aparecer numa acção verdadeiramente educativa.

Apesar de limitada a ciência poderá funcionar como um dos correctivos mais eficazes dos males que actualmente afligem o mundo e que no futuro tornar-se-ão fatais. A habituação aos males cria uma resignação em torno daquilo que tem de ser e o corolário mais evidente: a humanidade é assim porque foi sempre assim e, necessariamente, será sempre assim .

É preciso combater esse fatalismo.

A ciência não é uma *arma absoluta* , mas um instrumento a manejar pelos que assumem a tarefa de educadores. desenvolver as capacidades de ver, analisar e julgar o mundo de hoje na sua razão de ser e no seu tumultuar à superfície é contribuir para criar as condições da sua modificação real ou da sua inflexão no sentido humano.

Fazer compreender o absurdo das somas astronómicas investidas em material bélico inútil ao avanço humano bem como o absurdo de gastos em programas espaciais dispendiosíssimos pouco justificativos quando tantas necessidades grassam na humanidade.

Tantas situações de injustiça e opressão provocadas com o egoísmo, o conhecimento insuficiente e insuficiente reconhecimento do homem pelo homem, compreender e fazer compreender os riscos sérios que incorrem as ciências humanas convertidas em veículos de ideias, de formas e de emoções em instrumentos de manipulação das almas através das *relações públicas* da publicidade sem freio e sem medida, da dinâmica ou da mecânica de

grupos aos mais diversos escalões, da industrialização da cultura como da industrialização dos produtos materiais. Fazer compreender todos estes absurdos e muitos outros já é um encetar da caminhada para a transformação.

Retirou-se às ciências humanas o seu fundamento que se traduz por metafísica por mais alicerçada, que a educação na *positividade* das ciências da natureza e até humanas.

Explícita ou implícita essa referência tem existido na história da educação. A crise da educação deriva da crise de referência à instância suprema e alarga-se á crise da civilização e da cultura.

Posto isto, uma educação para amanhã não poderá deixar de se ocupar da questão dos valores como questão de fundo.

As ideias inovadoras apresentadas pelas técnicas pedagógicas e os factos revelados pelas ciências humanas baseadas em teorias como suporte, a sua eficácia será duvidosa se se descurar esta questão. Assim o homem se sentirá implicado, envolvido, responsabilizado. Esta questão surge dos dados da experiência humana que não é um dado bruto, matéria totalmente desprovida de determinação e significação.

Apesar de tudo portula uma certa causalidade em relação àquilo que a transcende uma exigência de unidade mais vasta de classificação mais nítida, de explicação mais profunda.

É da ciência o saber-se a si mesmo, querer-se a si mesmo envolve toda a tensão da vontade geral que percorre o Universo, o desenvolver-se a si mesmo responsabiliza-ze pelo desenvolvimento de todo o homem e este deve animar a história. É uma questão premente de transformação que o mundo está a sofrer.

Esta questão toca todos os sectores da vida e desloca-se do meio físico ao moral sem esquecer as tradições religiosas, as artes, a vida familiar e as concepções, cujas transformações lançam na vertigem, na desorientação e no desespero largas camadas de população surpreendidas pelo inesperado, rápido e profundo da mudança. Assemelha-se a um furacão que reduz a destroços realidades e valores já vividos.

O mundo passado também viveu duros tempos de mudança e superou-os. No entanto muitos dos nossos contemporâneos inconsoláveis não largam o muro das lamentações. Compete aos políticos, filósofos, educadores demonstrar que a história não chegou ao fim e que a um universo de realidades e valores sucede outro, concerteza melhor e diferente e que o homem é o objecto desta transformação.

3.3. Primado do permanente sobre o transitório

Por tudo mudar tão rápido é que a educação terá de fundar-se sobre o inevitável e por tudo o que aspirar à justiça, à verdade, à bondade, à beleza, ao conhecimento, à vontade de essencial, ao desejo de vivência e permanência, o sentido do tempo para além da história. Para isto ser uma realidade o homem não pode prescindir dos valores. Cada vez mais o desajuste do homem e o meio, entre o homem e o homem que a catástrofe acontecerá se não se tornarem precauções. Valores devem ser descobertos no redemoinho da história e fundar novos valores, a difundir e a institucionalizar graças a instrumentos e a meios que a humanidade jamais conheceu.

A educação baseada no permanente não é desencarnada. Procura aliar o empírico ao reflexivo, o factual ao teórico o contingente ao necessário, o particular ao universal, o utilitário e o gratuito, os meios de viver às razões de viver. Os valores são dados na história, objectivados na história, transcendidos da história.

O discernimento é a chave da educação no meio tumultuário em que vivemos e assumi-lo cabe à vontade destinada a ser cada vez mais generosa e aberta. O que corporiza a vida é o real, donde ser para o homem e para os valores necessário encontrar um ponto de apoio, a questão nevrálgica, fonte da sobrevivência da civilização e da humanidade.

Onde está esse ponto?

Até agora nenhuma das ciências: economia, política, história, sociologia, psicologia criaram a sociedade desejável nem deram sentido à vida humana, o mesmo se pode dizer dos ismos de todos os tempos: positivismo, sociologismo, psicologismo, materialismo, idealismo, vitalismo tecnologismo.

O que afecta estes sistemas é o relativismo de base perante este cenário caótico, actual. Os que pretendem continuar têm de trilhar novos caminhos em que o universal predomine sobre o particular, o permanente sobre o transitório, o absoluto sobre o relativo.

3.4. Primado da imagem sobre a razão

Empiristas e racionalistas adoraram a razão bem como os panteístas, e deístas, materialistas e idealistas. O Romantismo combateu este culto desencarnado e abstracto e favoreceu a fúria da imagem irracional *impetus ingens*. Hoje imaginação e razão são complementares no entanto é preciso discernir qual o mais importante na educação futura.

Atribuiu-se à imaginação, no passado, a faculdade do erro e de engano, como máquina fabriqueira de visões fantásticas de jogos gratuitos, de delírios sem bússola e de sonhos sem base impeditivos da descoberta e da construção racional.

Durante muito tempo a imaginação foi posta à margem como função criadora ou recriadora, o seu âmbito transcendental, o seu papel de motor da razão, o seu dinamismo libertador de conformismos mentais e sociais as suas potencialidades como acesso ao sobre-real. Actualmente dada a ambivalência da imaginação e das suas possibilidades de representação e de invenção é precisa educá-la para o seu melhor, levando-a a desvendar os segredos da verdade do ser e tornando-a, na medida do possível, interior à própria razão.

O milagre grego e o milagre renascentista resultaram da imaginação criadora anterior à razão que experimenta e observa. Foi a imaginação a mola real dos prodígios das descobertas, da acumulação de dados, do aparecimento de novas formas literárias, musicais, plásticas e do nascimento de tantas instituições que são suporte da civilização nestes últimos séculos.

Mais do que uma revolução, hoje exige-se uma renascença onde floresçam novas instituições sociais e internacionais mais justas, renovadas com ideias que dêem direcção e sentido globais à existência dos homens. É a este nível que reivindicamos o primado da imaginação na educação futura.

3.5. Primado da socialização sobre a individualização

O egoísmo e o egotismo são a condição normal do homem, o clima que deseja gozar, como monarca arbitrário de si mesmo.

A socialidade com que se nasce e em que se nasce, só se converte em autêntica sociabilidade graças à socialização. Esta é de carácter histórico e realiza-se no dever humano e tenta libertar o homem do seu amor egoísta para conduzi-lo à aceitação do outro e colaborar na edificação da sociedade e da cultura proporcionando uma existência mais rica, mais justa, mais segura e mais diversificada.

O processo é longo, difícil pelos objectivos e pela finalidade. Quanto maiores os contrastes em presença, mais vastos os espaços a aproximar e menos conscientes os seus condutores. Para conseguir os objectivos é imperativo educar.

É preciso aprendê-lo, como se aprende a linguagem, a profissão, a instituição.

Pelo conhecimento que temos a socialização conta como elemento indispensável das relações entre os homens e os povos. O outro-indivíduo, classe ou grupo é o *socius* enquanto função ou entidade social.

Esta socialização é uma rede intrincada de relações e correlações, um sistema subtil e tão abstracto de direitos e sobretudo de deveres que, para viver humanamente nele, é preciso cortar com o egoísmo natural, o pendor natural. Este corte não é fácil nem se concretiza naturalmente pela força dos atritos, das agressões, das mutilações.

A violência, que se vive hoje em países ricos, tem fontes diversas, mas uma das mais importantes, é a educação ou a sua falta. A educação tradicional era distante, repressiva, o seu fruto eram jovens revoltados e insurrectos, mas a nova, permissiva já nos oferece resultados semelhantes. Concretiza as motivações e objectivos da violência. Eram diferentes.

A sua realidade, maciça e brutal revela que não se descursa impunemente um processo de socialização num contexto verdadeiramente humano que abrange gerações.

A permissividade total, quer por absentismo, quer por demissionismo produz frutos amargos.

3.6. Primado da personificação sobre a massificação

A socialização unilateral e coerciva, produz resultados negativos, é uma caricatura do *homo humanus*. A massificação baseada na uniformidade, homogeneidade e concentração pode designar essas características. A exploração demográfica à escala mundial centrada nos centros urbanos torna-se fatal e necessária. Com a massificação a humanidade tem a sensação de maior segurança, com vastas possibilidades de promoção social, com uma larga euforia de realizações colectivas, com uma solidariedade formal e legal muito ampla.

O preço amargo deste estado de coisas é porém manifesto: a insegurança da solidão; a quantidade, a sobrepor a qualidade; a transferência das responsabilidades do indivíduo para o grupo; a perda do carácter e de certa substância humana; o carreirismo como sistema de valores e vida; o segmentarismo nas relações correntes e, a florescência de certos mitos.

O homem só se libertará dos perigos da massificação se o esforço socializador, necessário, vir acompanhado de igual esforço personalizador.

O homem nasce indivíduo e torna-se pessoa. Quando o homem é deixado a si próprio e seus instintos, é susceptível de produzir monstros de egoísmo, de caprichismo e de criminalidade cujos *feitos* a comunidade social é eficaz em explorar. A manipulação destas

técnicas cada vez mais aperfeiçoadas é passível da acção de massas sujeitas às leis quase físicas da mecânica e da dinâmica sociais e produzir esses monstros colectivos a qua já somos habituados.

Tornar-se pessoa é evoluir na direcção do humano como consciência e liberdade.

O homem ser moldável só se tornará homem na *humanitas* se se tomar a sério as capacidades de conhecimento, de decisão, de autodeterminação, de escolha, de responsabilidade, factores estes que nortearão o mundo de amanhã.

O que determina o mundo, hoje é, a quantidade em detrimento da qualidade, isto é, quantidade de homens, quantidade de produtos e artefactos, quantidade na reciprocidade das relações de tudo e de todos.

A qualidade deve orientar a quantidade. Para tal, o homem precisa ser requalificado como homem como ser activo, criador de ideias e valores, de novos conhecimentos e de estilos de vida e sentimentos humanizadores. Educar para o futuro não é formar homens apenas para a ciência e tecnologia, mas também que sejam humanistas, filósofos, moralistas, organizadores e animadores espirituais de um mundo que pode não chegar a saber em que empregar a própria riqueza material como hoje, em parte, já o não sabe.

Esta educação de que se vem falando tem de ter em conta suscitar dinamismos, projectar significações e intencionalidades, contribuir para a busca indefinida da liberdade da verdade. Quebrar os vínculos das habituações, dos conformismos insignificantes, dos sistematismos pretensiosos mas inconclusivos não basta. É preciso tentar novos horizontes, de contactos novos, de aproximações fecundas na des-velação daquilo que é, e do modo como é preciso vê-lo, daquilo que se pode esperar e dos motivos de tal esperança.

Sintetizando o exposto pode concretizar-se em:

Fé na Ciência

Confiança na Imaginação

Abertura à Transcendência

A síntese transcrita demonstra que o transcendental confere significado e sentido aos dados mediatos da experiência. Ele tem a capacidade de *unir o singular e o universal, o estrutural e o genético, o lógico e o concreto o histórico e o meta-histórico*⁷⁰⁹.

⁷⁰⁹ Manuel Antunes, *Uma Educação Para Amanhã*, p.

4. O CONCEITO DE QUALIDADE DO ENSINO E SUA PROJEÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

O tema da qualidade está em moda desde as Ciências da Educação até às actividades mais díspares quer no campo científico, quer no económico.

A qualidade não é um absoluto em si mas depende de estruturas, situações, interesses dos agentes que a utilizam e por isso importa investigar sobre a qualidade do ensino. A investigação deve questionar *a ilusão racionalista* que esconde *o carácter não-natural e construído da qualidade* (acerca das suas normas e aptidões) sob uma visão unitária, simplista e normativa das políticas de qualidade e da pretendida neutralidade técnica dos seus instrumentos de contrato.

4.1. Donde nasce este conceito

Este assunto não é novo está ligado à evolução filosófica especialmente nos campos da metafísica e da lógica como a relação entre *qualidade* e *substância* qualidade e quantidade quer a nível da objectividade e subjectividade no tocante à existência.

Em sentido lato *tudo o que determina qualquer sujeito, seja substancialmente (qualidade substancial) seja acidentalmente (qualidade accidental)* ⁷¹⁰.

Esta distinção também aparece a nível semântico como atributo a nível particular ou como essência em sentido geral e neste sentido de tipo *normativo*, a qualidade exprime um valor relativo, um *grau de excelência* e utiliza-se para juizes não quantificados (OCDE, 1989).

Referindo-se à escola o conceito de qualidade tem-se alterado no tempo e no caso de ensino atónico incide no sentido *normativo* de qualidade ao procurar-se identificar os *determinantes substanciais* do ensino o juízo sobre a realidade concreta.

Segundo o historiador Júlio Berrio (1988): A busca da qualidade, não é uma questão só de agora, das gentes da nossa geração que estão no poder (poder económico, político, ideológico ou moral). (...) O que sucede, agora, como já sucedera na história mais remota é que cada grupo no poder teve um conceito determinado da qualidade. Uma ideia distinta do

⁷¹⁰ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Contributos de Investigação Científica para a qualidade do Ensino*, I vol. p.25

que era uma educação de qualidade. Enquanto os conceitos não coincidiram formularam-se sempre, em privado ou público, diferentes juizes sobre a qualidade educativa dos outros^{711 712}.

Qual razão de só agora se propalar tanto a qualidade do ensino ? A razão brota de duas fontes: a evolução recente dos modos de produção, organização e gestão laboral das empresas a que hoje apelidamos de gestão de qualidade . A nível interno pelas investigações sobre a eficácia escolar e pela projecção da escola e do professor.

4.2. Gestão de qualidade

Esta ideia de qualidade vem a partir da crise energética dos anos 70 e da consequente crise económica e são três os factores que traduzem esta preocupação⁷¹³:

- *Complexidade crescente dos produtos e serviços para responder às funções e constrangimentos que, cada vez mais, são procuradas e impostas pelos clientes.*
- *A mundialização dos mercados e da concorrência.*
- *A evolução socio-cultural que atinge não só a empresa (com o recuo do modelo taylorista e valorização da iniciativa pessoal, mas também o consumidor (comparação, crítica e exigências crescentes quanto aos produtos e serviços, principalmente ao nível do seu uso)⁷¹⁴.*

A empresas pressionadas pela qualidade e ausência total de defeitos introduziram sistemas de *controlo de qualidade* que normatiza a produção. Este critério não se limita só a produtos e serviços mas também a processos fazendo despistagem, correcção sistemática dos defeitos dentro dos parâmetros de qualidade até ao controlo total.

Visa-se não só o controlo total mas também a *garantia de qualidade* em todo o processo produtivo. Neste contexto métodos, técnicas como: *garantia de qualidade; círculos de qualidade; auditoria da qualidade; a qualidade total; o plano da qualidade; a carta da qualidade* e outros. Estas técnicas são criadas por *gurus* que fazem conferências, artigos especializados, escrevem manuais embora sem grande reflexão crítica.

Este movimento de gestão de qualidade adoptou princípios que revolucionaram os modos de organizar empresas e organizações.

⁷¹¹ *Ibidem*, p. 44.

⁷¹² *Ibidem*, p. 41.

⁷¹³ Alain Chauvet, *Méthodes de management: le guide*, p. 74

⁷¹⁴ *Ibidem*, p. 41

Lamotle⁷¹⁵ afirma que este movimento *constitui ao mesmo tempo, uma adaptação da organização do trabalho às características sociológicas da mão-de-obra actual, uma ofensiva vigorosa para promover uma cultura de empresa centrada sobre a procura da competitividade e da rentabilidade, e, por isso mesmo, uma novidade importante na busca de ganhos de produtividade*⁷¹⁶.

Um autor já referido⁷¹⁷ refere que maiores defensores desta ideia acentua que *A qualidade total, quando atinge os seus objectivos, constitui uma verdadeira mutação cultural, e abre a empresa sobre as necessidades dos seus clientes*⁷¹⁸.

Dentro desta concepção o cliente aparece um consumidor activo capaz de influenciar o modo como lhe são prestados os serviços e como é garantida a adequação dos produtos para seu uso, sendo a base da passagem da *produção de massa* para *produção à medida*.

Neste contexto qualidade é *a conformidade dos produtos ou serviços às necessidades expressas pelos clientes internos ou externos, e em relação às quais os fornecedores internos ou externos estão comprometidos*⁷¹⁹.

Esta política de desenvolvimento industrial e de modernização de serviços tem como núcleo a *normalização e certificação*. Os *Sistemas Nacionais de Qualidade* são criados pelos países desenvolvidos e definem normas de qualidade para as empresas⁷²⁰.

Apesar de Albatch (1986) considerar que *os norte-americanos são muito propensos em buscar soluções rápidas para problemas complexos a reforma que se seguiu encheu de reformas educativas a agenda política com temas de qualidade de eficácia de eficiência atraindo a si os métodos da gestão de qualidade*.

Neste contexto surgem as *Escolas de Excelência* recebendo estandarte e placa em cerimónia com o Presidente dos Estados Unidos e são reconhecidas *como escolas de sucesso*.

⁷¹⁵ *Ibidem*, p. 14

⁷¹⁶ *Ibidem*, p. 41

⁷¹⁷ Chauvet, *Ob. Cit.*, p. 80

⁷¹⁸ *Ibidem*, p. 41

⁷¹⁹ Stora e Montaigen, p. 45

⁷²⁰ Portugal cria o Instituto Português de Qualidade que tem a seu cargo a *normalização*, a *metodologia* e a *qualificação* para promover o Sistema Português de Qualidade e divulgar técnicos de gestão de *qualidade total* e em 1992 cria-se o PEX - *Prémio de Excelência - Sistema Português de Qualidade*. Na própria administração pública surgiu a *Carta para a Qualidade dos Serviços Públicos* (1994).

Para desenvolver o poder local, o livro de António Dray (1995) com o título: *O Desafio da Qualidade na Administração Pública. Como o reforço do Poder local e da cooperação Lusófona podem contribuir para a edificação de um Estado Inteligente que nos dê melhor qualidade de vida.*

Na esteira desta ideia em 1981 os Estados Unidos cria a Comissão Nacional sobre a Excelência da Educação e no relatório de 1983: *A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform* onde se aponta o *elevar a qualidade do ensino, e iniciar a luta pela excelência da educação* (National Commission on Excellence in Education, 1983).

4.3. As escolas eficazes

Nesta investigação em torno das *políticas da qualidade do ensino* primeiro tratou-se dos *efeitos dos professores e da escola* depois das *escolas eficazes*.

No primeiro tempo fez-se a tentativa de medir os efeitos reais dos programas de democratização e de integração racial nos Estados Unidos nos anos 50.

O *Relatório Coleman* (1966) *Inequality of Educational Opportunity* assinala a magnitude deste estudo que visava o rendimento dos alunos. Segundo Bosker (1994): *Para Coleman a aprendizagem ou o rendimento de um aluno era, ao mesmo tempo, função da escola frequentada e das causas externas desconhecidas (...) (ou seja) o seu objectivo foi medir a proporção do rendimento dos alunos que é preciso imputar a outras causas* ⁷²¹.

Este modelo obedece ao esquema *input-output*. Como sublinha Bressoux (1994)⁷²² “Neste tipo de abordagem a escola é estudada como se fosse uma unidade de produção, unidade que, por meio de recursos humanos, materiais e financeira, tem por finalidade transformar os indivíduos de um determinado valor, com indivíduos de valor superior. Os investigadores estudam em que medida as variações nos ambientes caracterizados pelo meio extra escolar dos alunos, os recursos da escola e as características globais do público de alunos, podem determinar variações nos output caracterizados pelas aquisições cognitivas dos alunos, geralmente medidas por testes de inteligências” ⁷²³.

As conclusões destes estudos baseados em factores escolares (medidos pelos recursos utilizados) não resultaram e Bressoux 1994⁷²⁴, considera por estes dados que na escola parece impotente para exercer influências propícias e para tornar o sucesso menos dependente da herança familiar.

Com este insucesso não valia a pena fazer reformas para melhorar os recursos da escola quer em pessoal quer em equipamento.

A segunda investigação pretende ser uma versão crítica da anterior tendo como objectivo os testes de inteligência e de raciocínio verbal e ao input-output que deixa de lado os processos escolares.

Muitos estudiosos como Brookover (1979), Rutter (1979), Purkey e Smith (1983), Reynolds (1985), Mortimore (1988) entram na escola vendo-a já não como unidade de

⁷²¹ *Ibidem*, p. 11.

⁷²² *Ibidem*, p.41.

⁷²³ *Ibidem*, p. 109

⁷²⁴ *Ibidem*, p. 109

produção mas como organização social e analisam os processos internos (clima, liderança, gestão, etc.) e demonstram que as escolas podem fazer a diferença.

Nas investigações buscam-se *indicadores* que identificam os *factores de eficácia* das escolas, criam-se *retratos robot* chamados *escolas eficazes*.

Good e Wernstein, 1992 concluem que *existe uma variação significativa entre as escolas no que diz respeito aos resultados escolares obtidos pelos alunos, bem como a existência dum certo número de características próprias das escolas eficazes*⁷²⁵.

Isto é, nem tudo se joga no meio familiar e as características da Escola e os modos de trabalho e o papel dos professores na aprendizagem dos alunos. Mas ainda não se conhecem os factores implicados no processo de aquisição de conhecimentos quer na sala de aula quer na escola no seu conjunto.

Também não se conhece a relação de causalidade entre os critérios identificados e os resultados obtidos por se tratar só de correlações a nível de análise.

Algumas conclusões precisam ser relativizadas devido a conclusões apressadas segundo Reynolds e Cuttance (1992)⁷²⁶.

O conjunto de factores de eficácia ainda levantam muitos problemas o que leva Bressoux (1994) a dizer: *É preciso evitar passar do determinismo sociológico à ilusão pedagógica. Apesar de os efeitos dos factores escolares serem significativos, a maior parte das diferenças de aquisições ainda é de origem extra escolar*⁷²⁷.

4.4. Estratégias de qualidade

Uma abordagem das *políticas de qualidade* tem de considerar a variedade de cambiantes interventores e os actores que intervêm. Neste sentido é possível identificar as diferentes lógicas produtoras de discursos, políticos, medidas, iniciativas no campo da qualidade aos diferentes níveis nacional, local ou escolar.

A estratégia política

Ao defender a qualidade e imposição de normas extintas de execução tem uma função retórica usada para esconder outros desígnios como se tem passado nos Estados

⁷²⁵ *Ibidem*, p. 41

⁷²⁶ *Ibidem*, p. 14

⁷²⁷ *Ibidem*, p. 128

Unidos, Inglaterra, Austrália⁷²⁸ como em Portugal, Correia 1994, Lima 1995) cuja política de qualidade educativa serve para:

- Procurar conciliar a eficiência e a equidade no funcionamento do sistema educativo. Espera-se que as escolas melhorem a *eficiência externa* ao serviço da economia e a *eficiência interna* para justificar o investimento na escola. Esta lógica tenta reduzir a escola a *monopólio público da educação* (Ball 1994) e introduzir no sistema educativo a lógica de mercado.

Ainda Ball⁷²⁹ *Em termos gerais os principais objectivos da Nova Direita em educação são retirar os custos e responsabilidades do Estado e, simultaneamente, aumentar a eficiência e capacidade de resposta - e consequentemente a qualidade do sistema educativo*
⁷³⁰ .

Os defensores destes critérios baseiam-se em:⁷³¹

- a) O financiamento público através dos impostos não está directamente ligado à satisfação dos clientes;
- b) A ausência de lucros ou de outro tipo de ganhos faz com que os gestores utilizem métodos conservadores, minimalistas e centrados no proveito próprio;
- c) A tomada de decisão na escola é dominada por interesses corporativos;
- d) O monopólio do Estado sobre a escola gera a ineficiência e a burocracia, encoraja os desperdícios e inibe a responsabilização perante os pais;
- e) Tudo isto *contribui para baixar os padrões de qualidade* e inibe a pressão para a *excelência* .

Do exposto ressalta a *construção de um mercado de educação* que liberta a escola do Estado para ser gerida como empresa num sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor é que decide da sua rentabilidade e eficácia.

A essência desta política é a livre-escolha da escola pelos pais, gerando a competição entre as escolas e uma regulação da qualidade do próprio funcionamento do sistema educativo. Assim definir *padrões de qualidade* é sobretudo aferir critérios de alocação de recursos, criar um modelo de competitividade e um mecanismo de selecção pelos consumidores .

Esta *lógica política* de qualidade tem a necessidade de criar *um mercado educativo* com algum controlo sobre o sistema o que é paradoxal criar o mercado e não confiar

⁷²⁸ Popkewertz, p. 41.

⁷²⁹ *Ibidem*, p. 109-110

⁷³⁰ *Ibidem*, p. 41

⁷³¹ Stephen Ball, *Education Reform* p. 103

totalmente nele que para alguns analistas é um *sistema escolar como um sistema e economia mista* ⁷³² onde se tenta conciliar vantagens de mercado (a competição e a racionalidade económica) com outras de não-mercado (faculdade de controlo e de subordinação a certas normas permitindo a satisfação dos *interesses individuais* e os *interesses colectivos* . Assim a política de qualidade torna-se de normalização e imposição de modelos que limita a retórica da autonomia e do livre-arbítrio, tão cara ao discurso neo-liberal.

A promoção da qualidade de ensino não é um valor em si mesmo, mas um instrumento estratégico no vasto quadro do papel do Estado na educação designada por *crise do Estado educador* ⁷³³.

A Estratégia gerencialista

Esta estratégia tentava resolver os problemas da qualidade de educação por *técnicas de gestão empresarial* .

Licínio Lima (1995 b) no congresso das Ciências da Educação faz uma crítica à lógica gestionária. *Ao eleger a racionalidade económica e a razão técnica da optimização, da eficácia e da eficiência, como elementos essenciais, os programas de modernização tornam por referência privilegiada a actividade económica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia da empresa para o seio da administração pública. A empresa significa, neste contexto, um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo da capacidade de inovação. Mesmo as empresas mal sucedidas constituem um bom exemplo para as organizações públicas no sentido em que fica mais claro que quem não é eficaz não sobrevive. Entretanto, o exemplo da empresa parece ignorar as tensões entre capital e trabalho, superiores e subordinados, direcção e execução, em parte porque a empresa moderna se apresenta como um modelo consensual e racional, também na gestão de conflitos* ⁷³⁴. *A aplicação do modelo de gestão à escola por processos de taylorização da organização administrativa e desenvolveu-se na primeira metade do séc. XX* ⁷³⁵.

Nesta perspectiva a escola é uma fábrica e o aluno um produto manufacturado. Cubberly, 1916, *a organização científica do trabalho escolar* citado por Barroso, 1995⁷³⁶.

⁷³² H. Thomas, *Markets collectivities and management*, p. 41

⁷³³ Charlot, p. 41

⁷³⁴ *Ibidem*, p.27.

⁷³⁵ Barroso, p.41

⁷³⁶ *Ibidem* p. 476.

As nossas escolas são, neste sentido, fábricas em que a matéria-prima (as crianças) vão ser transformadas em produtos para satisfazer as diferentes exigências da vida. As especificações de fabrico vêm das exigências da civilização do século XX, e a tarefa da escola é construir estes alunos de acordo com as especificações que tiverem sido definidas. Este processo exige boas ferramentas, maquinaria especializada, medição contínua dos produtos para ver se estão de acordo com as especificações, eliminação dos desperdícios da manufactura e um amplo sentido nos produtos .

Este discurso foi modelo de administração escolar até aos anos 50 cujo o objectivo foi a *racionalização da empresa escolar* e a *normalização das técnicas de ensino* como é dito por Plauchard defensor do taylorismo em Portugal 1960⁷³⁷.

Esta lógica gerencialista procura acriticamente transferir o modelo empresarial de qualidade para a educação. Murgatroyd e Morgan 1993, editado pela Open University (3ª edição) aplica à escola o conceito de *garantia de qualidade* à educação: *A garantia de qualidade à determinação de padrões, de métodos adequados e de critérios de qualidade por um corpo de peritos, acompanhado por um processo de inspecção ou avaliação que examina o modo como na prática são cumpridos estes padrões de normalização. (...) (Numa escola, por exemplo) o trabalho dos inspectores de sua Majestade pode ser considerado como uma actividade de garantia de qualidade . Enquanto as normas standard não forem publicadas conforme o ISO 9000, os inspectores são seleccionados pela sua capacidade para procederem a uma cuidada observação do ensino e do funcionamento da escola para que possam distinguir quando os adequados padrões do ensino e de funcionamento da escola estão a ser, ou não, executados*⁷³⁸.

A *garantia de qualidade* aplicada à escola juntou-se o *contrato de conformidade* e a *qualidade ao serviço do consumidor* . na realidade o que está em causa no uso de técnicas empresariais aplicados á escola e o processo de *tecnização da mudança organizacional* segundo Friedberg (1993) à adopção de soluções técnicas *pronto-a-usar* para aplicar a problemas que são definidos fora do contexto humano⁷³⁹.

Esta *tecnologia de mudança* podem ser ajustadas a uma intervenção técnica nas organizações, mas comporta sempre consequências que ultrapassa o domínio limitado da técnica, e, por isso, o citado Freidberg (1993) adverte *é preciso estar de sobreaviso à tentativa de rectificar tais procedimentos e sublinhar a necessidade de os contextualizar*

⁷³⁷ *Ibidem*, p. 477.

⁷³⁸ *Ibidem* p. 47.

⁷³⁹ *Ibidem* p. 329.

*ligando-os às características e capacidades concretas dos sistemas humanos que deverão executá-los e que são os únicos que lhes podem dar vida*⁷⁴⁰.

Estratégia avaliativa

Em primeiro lugar é necessário justificar as despesas com a educação, sendo uma questão incontrolável Ballions (1991 b). O *insucesso*, a insatisfação e a carência de recursos e a exigência de maior qualificação de mão-de-obra os países industrializados necessitam de avaliar e controlar.

Esta avaliação tem a ver com as alterações introduzidas na administração do ensino e também como resultado das formas de relação entre o centro e a periferia. O Estado deixa de comandar do Centro e as autonomias avançam fomentam-se mecanismos de avaliação e controlo e Ballion (1991 b) reportando-se ao caso francês afirma que “*passar duma gestão normalizada por regulamentos e instruções para uma gestão por objectivos. Ao controlo a priori com o grau de liberdade que normalmente o acompanha, substituiu-se uma avaliação dos resultados que permite, por um lado, julgar se o estabelecimento do ensino é eficaz, e, por outro lado, se ele não se afasta demasiado, na sua definição local do bem comum da definição nacional*”⁷⁴¹.

Esta *lógica avaliativa da qualidade* liga-se à necessidade das escolas de criarem mecanismos de auto-análise para serem operacionais e poderem planear uma gestão de objectivos e resultados.

Avaliar a qualidade é testar um *projecto educativo* uma espécie de código para a qualidade da escola e ao mesmo tempo uma prestação de contas se se atingiram ou não objectivos traçados⁷⁴².

Não se pretende saber se a escola A ou B é boa ou má. O que se pretende é reforçar a sua capacidade de melhorar a prestação do serviço educativo e os resultados a alcançar, isto é

⁷⁴⁰ *Ibidem* p. 331.

⁷⁴¹ *Ibidem* p. 133.

⁷⁴² Em 1993 a UNESCO publica um conjunto de 11 indicadores no seu (Relatório Mundial de Educação) e a OCDE define indicadores para avaliar os sistemas e as escolas baseado em comparações internacionais. (Indicadores Nacionais dos Sistemas de Ensino (INES) da OCDE, metodologias do domínio económico.

Os primeiros indicadores da OCDE são de 1991 sob o título *Olhares sobre a Educação*. Em 1992 o projecto divide-se por 4 redes lideradas por países diferentes. Duas redes construção e aplicação de indicadores (uma sobre aquisições dos alunos; outra sobre as escolas e os processos escolares). As outras duas sobre a ligação entre ensino e saídas pessoais e sobre as expectativas dos vários sectores sobre o ensino, sobre o projecto da OCDE 1994 e 1995 consultar *Observatório da Qualidade da Escola* do Programa de Educação para Todos Clímaco (1994 b), Carmo Clímaco (1995) diz que o papel do observatório é: contribuir para a capacidade das escolas conduzirem os seus processos internos de avaliação do seu desempenho.

tornar as vivências dos alunos nas escolas mais ricas e estimulantes, mostrar o sucesso ao alcance de cada um⁷⁴³.

É preciso considerar que a qualidade é um conceito ambíguo se *qualidade* é conceito absoluto partilha da substância do ensino não se podendo falar de boa ou má qualidade. Se relativa, terá aceções diferentes conforme a função, situação, época...

Como termo absoluto está ao nível dos princípios, valores, modelos, metas de educação, mas como relativo tem função diversificada e ocasional. É sempre fruto de negociação social ou relações de poder. Defender a qualidade não é lutar por um valor supremo mas uma atitude racionalizada quer ideológica quer política. Não se define, não se prescreve e não se controla, é um processo de construção negociável e exequível. Como vem sendo a *obsessão pela qualidade* em educação pode reduzir a liberdade homogeneizar alunos e escolas no sistema educativo por estar sujeito a um controlo.

4.5. A anticultura

O mundo hoje vive com ânsia e ruído, com alarme e desorientação, com angústia e terror e com consciência reconhece o seu passado.

Afirmamo-nos protagonistas, actores e espectadores dum tempo de crise e ao mesmo tempo de aceleração histórica, de imitação e hábitos e nas formas e valores de vida reconhece-se a velha crónica da humanidade.

O que é importante é estar no processo, ver o que nele se passa descobrir as forças que se afrontam e confrontam. É preciso tomar consciência para se poder agir de forma correcta. O tomar consciência revela-se o meio canalizador de guias que doutra formar perder-se-iam na imensa entropia da história humana.

Às duas culturas literário-humanista e científica e científica-tecnológica junta-se a anticultura, nova cultura, cultura outra, cultura de subterrâneo, cultura marginal.

Uma heterogeneidade de nomes dá significado a esta cultura. Uma segunda característica está no polo oposto.

- comunidade e sentimento de revolta, contra uma civilização uma cultura centralizadora, burocrática e imperialista do princípio de realidade pelo lucrativismo onnipresente nas diversas formas e regimes sociais e políticos pelo repressonismo descarado

⁷⁴³ *Ibidem* p. 19.

ou subtil pelo unidimensionalismo pelo tédio destilado por toda uma sociedade tecnocratizada planificada e consumística desde a escola aos lazes, desde a família ao trabalho pela publicidade de vender para ganhar mais, criando necessidades supérfluas pela propaganda marteladora dos mesmos estribilhos já gastos, pela ausência de inventividade criadora, pelo ritualismo secularizado, sucedâneo da festa natural, religiosa e espontânea, pelo uniformismo e repetitivismo gestuais, sem significação e sem autenticidade, pelo culto do sexo e da droga alienantes, pela falta de imaginação que é o sal da vida e da existência verdadeiramente comunitárias pela tentativa de recuperação por partes dos mais hábeis, dos próprios movimentos de insurreição contra as hierarquias do Establishment.

Apesar de radicalmente *anti* a contracultura surge com temas *positivos* adquiridos quer do passado remoto e idealizado quer a um futuro que reivindica utopicamente o mais próximo possível.

A temática deste tipo de cultura apresenta: a expansão da personalidade global, a liberdade e o liberalismo nas suas manifestações sem constrangimento, o primado, absoluto, da existência comunitária sobre a existência societária, com os seus contratos, as suas obrigações, os seus prazos, os seus mecanismos e os mecanicismos gerados de angústias, de ansiedades e de cuidados multimodos, a proclamação sonora do *princípio do prazer* nas suas diversas formas, tonalidades e matrizes, a apologia da criatividade o mais espontâneo e instantâneo possível sem os trabalhos e as fadigas dos aprendizados e das infinitas esperas geradoras de mal estar na civilização a defesa da *escola paralela* grata e livre na sua organização e nos seus conteúdos, contra as exigências, os rigores e as competições a escola que se encontra em todos os regimes mais ou menos tecnocratizada, a exaltação da mulher como princípio primário da *bondade* da vida, a defesa do meio ambiente contra o gigantesco processo em curso, da sua poluição, corrosão e aniquilamento num bem possível apocalipse termonuclear, a proposta da imaginação como faculdade mestra do ser humano.

- L'imagination au pouvoir proclamava-se em Paris em 1968 contra o repetitivismo e o eterno retorno do mesmo ao mesmo, dominantes mais do que no passado a abolição de todas as fronteiras de raça, de geografia, de cultura, de língua, de ideologia ou de religião impedidora ou quando não terrivelmente retardadoras da liberdade de comunicação que deve existir entre todos os homens a substituição de todos os discursos, só ou sobretudo teóricos, por uma atitude renovadora da vida no seu texto e contexto: político, artístico, social e económico, a esperança no homem, apesar de tantos sinais em contrário. A enumeração de todas estas características ou notas poderá receber nova luz do contraste entre a anticultura e

as culturas dominantes a que ela se opõe: a cultura literário-humanística e a cultura tecnocientífica⁷⁴⁴.

Este legado histórico que remonta a quase dez séculos antes da nossa era é uma forma de cultura que se traduziu em formas de humanismo no educar do gosto, no afirmar do espírito ao estabelecer um nexo entre as diversas gerações pela apresentação de modelos a emitir e/ou a excluir, hoje é respeitada pelos sequazes da nova cultura sob pretexto: de ser passado, de alienar o presente e o futuro, de representar montões de dificuldades na sua aquisição, de ausência de sintonia com a sensibilidade actual, de na sua estática e na sua estética, na sua dinâmica e no seu ritmo, não correspondeu às exigências mínimas do presente, de na sua arqueologia tradicionalidade e interioridade, investir contra a urgência de comunicação, de participação e de comunhão, sem as quais a existência não tem sentido.

4.6. A Interdisciplinaridade

Esta ideia liga-se aos estabelecimentos de investigação.

Que deve ser o trabalho interdisciplinar?

As ciências para se desenvolverem, necessitam dividir-se e voltarem-se umas para as outras numa autêntica *scientiarum uni-versitas* para um crescimento mais fecundo. Esta divisão por um lado para sobrevivência da humanidade obriga à instituição de comunidades de investigadores de origem diversa.

O encontro dos investigadores é a matéria que é circunscrita abordada de pontos de vista diversos.

Definida a matéria a estudar procura-se saber o *como* da investigação. O próprio vocábulo interdisciplinar diz respeito a várias disciplinas ou conjuntos metodológicos organizados com as suas estruturas, os seus princípios e os seus objectivos.

Por sua vez esses conjuntos entram numa inter-relação funcional prestando-se mútua colaboração e auxílio subsidiário de modo que apareça iluminada de vários ângulos possíveis para poder ser aplicada.

⁷⁴⁴ A cultura literário-humanística tem vigorado no Ocidente há 25 séculos. Organizada pelos gregos no séc.: VI e V antes de Cristo, imutável permaneceu nos seus princípios e nas suas estruturas de base até ao fim do séc.: XIX.

Nem as *translationes imperou* sofridas, nem mesmo a irrupção nesse espaço de três grandes religiões, monoteístas e alógenas, o judaísmo, o cristianismo e o islamismo, conseguiram subverter, pela base, os esquemas de cultura outrora erguidos na Hélade. Mudou-se o conteúdo mas permaneceu os tipos mórficos e morfológicos na sua textura fundamental e fundamentante.

Estas coisas hoje não se compadecem com um enciclopedismo no puro espírito dum Pico della Mirandola embora seja útil percepção o geral antes do particular como também de reunir aquilo que a especializou dispensou, nem se compadecem com o esplêndido isolamento das disciplinas nascidas na dicotomia cartesiana da res cogitans e da res extensa que se prolongou pelo séc.: XIX e parte do XX tendo o aceno de glória na presente centúria não se compadecem, por fim, com o imperialismo duma disciplina sobre as outras, Matemática, Física ou outra qualquer bem como a atitude do idealismo germânico do séc.: XIX, que confiava à Filosofia o papel não só de regente mas também legiferante do saber.

Abandonadas estas posições que caminho seguir?

Bernal na sua obra adopta a perspectiva sociológica da produção do facto científico dentro do quadro da ideologia marxista.

Nos lugares citados da RES se fala não de investigação multidisciplinar, mas interdisciplinar.

A diferença é importante.

Faltando a competência em demasiadas disciplinas, não é possível legislar em concreto para muitos casos possíveis. Por isso é de limitar-se à terminologia Kantiana *condições de possibilidade de pesquisa interdisciplinar*

1- Reconhecimento

É a condição para a efectivação de um labor interdisciplinar. Reconhecimento da outra disciplina, ou disciplinas, na sua autonomia principal e metodológica. Reconhecimento do outro, ou dos outros, que a cultiva, ou a cultivam.

À falta desse reconhecimento, não se criará facilmente a interdependência, complexidade e sentido dos próprios limites para que o campo da ignorância em determinado domínio do real, sofra a indispensável transformação.

Projecto: trabalho da ciência aplicada à indústria torna-se incomparavelmente mais fácil que no domínio da teoria pura ou da pesquisa fundamental.

A necessidade de realização, a prazo um produto que se tem de lançar no mercado sob pena do produto se perder ou baixar a sua procura ou perder a actualidade, tem o condão de congregar métodos e energias de diminuir tensões e animosidade de pôr em comum tudo aquilo que se tem ou se é. existe um projecto, existe um programa, existe um objectivo preciso a lograr.

Não exactamente assim no domínio da investigação teórica. pelo menos no passado. No presente algo de idêntico começa a desenhar-se nos países mais avançados. A *Política da*

Ciência que em certos Estados tende a reorganizar as estruturas da sociedade global a partir da educação e da economia em vista ao aproveitamento máximo dos recursos disponíveis.

Coordenação: Condição básica no trabalho interdisciplinar. Tem um elemento coordenador conveniente o trabalho corre o risco de se perder e os monólogos dos participantes criam solidões silenciosas e incómodas.

O coordenador é desejável que não seja alheio aos diversos domínios do saber para estabelecer as articulações, traçar as pontes entre as margens opostas e estabelecer o diálogo entre os diversos membros da equipa.

4.7. A educação permanente

Desde há muito se vem tentando instituir a *Educação permanente*.

O Concelho da Europa, a OCDE, a UNESCO debruçaram-se sobre o problema pela importância e premência que o reveste.

Os Estados investem largas somas cada ano para corporizar esta ideia e dar satisfação a uma necessidade que cada vez mais, se vai sentindo larga imperiosa e profunda. Países capitalistas, socialistas e do Terceiro Mundo olham para a educação permanente como um dos grandes recursos de que podem deitar mão na solução dos graves e grandes problemas que vão surgindo no curso da história.

Em torno destes problemas afloram as reflexões, formulações doutrinárias e doutrinárias com orientações concretas e tentativas institucionais onde nem sempre a coerência fundamento teórico ou viabilidade a médio ou longo prazo.

Num mundo esfrangalhado como o nosso onde explodem.

- conhecimentos, comportamentos, instituições veneráveis, ideologias e utopias, são situações normais. A reflexão ocupa-se do antes e o depois sem abdicar do desejável e o possível, distingue para unir, unindo para poder distinguir: a teoria e a prática, a utopia e a realidade, a retrospectiva e a prospectiva.

O que dizem políticos, filósofos, educadores:

- a educação permanente é a maior revolução pedagógica deste século;
- a educação permanente constitui uma necessidade vital para a sobrevivência da própria humanidade enquanto humanidade;
- a educação permanente representa o grande meio de transformação da sociedade sem convulsões e sem solavancos de maior;

- a educação permanente funciona como uma estrada real para a reforma do ensino de modo a alterá-lo radicalmente nas suas estruturas escolares milenárias, nos seus métodos nos seus conteúdos e nas aspirações que ele tem, cumulativamente por missão suscitar, alimentar, realizar;

- a educação permanente é o instrumento apto para colmatar brechas na instrução individual e colectiva, no desenvolvimento dos povos, na promoção moral e cívica das sociedades, na *conscientização* das necessidades nacionais e/ou mundiais pela criação ou maior exigência do sentido comunitário, científico e profissional (técnico), incentivando a democratização a inovação ou mesmo a revolução nas mentalidades que é de longe a mais difícil de alcançar;

- a educação permanente como continuum vertical e horizontal de formação humana, da infância ao túmulo, representa a grande via para a humanidade;

- a educação permanente, assim definida no seu sentido radical e global, não passa de utopia, na pior e na melhor acepção do termo: na pior, porque não é exequível; na melhor, porque é susceptível de funcionar como grande mito dinamizador, como estrela polar a apontar o rumo certo, como catalisador de um processo necessariamente lento e tanto mais lento à escala mundial, quanto maiores são os desfasamentos, de zona para zona, de classe para classe, de sector para sector de grupo para grupo, de indivíduo para indivíduo;

- a educação permanente levada a sério, nas suas exigências a um tempo, personalistas e comunitárias, surge, porventura, como o único meio de escapar à *tentação totalitária* por um lado, e de escapar, por outro lado quer à tentação da anarquia quer ao facto da quase *guerra civil mundial* ;

- a educação permanente ergue-se, no horizonte do ano 2000, como a grande *metáfora política* capaz de funcionar quer como rito apotropaico no afastamento de catástrofes ou de males sem conta quer como força congregadora das vontades necessárias e das disponibilidades cada vez mais *excepcionais* de que a humanidade irá gozando⁷⁴⁵.

Estão presentes nestas afirmações drásticas e hiperbólicas mitos e símbolos de ideologias, de realidades, de aspirações, de realizações de ideais que existem pelo Mundo, percorrendo-o em vários sentidos de forma latente ou patente, à espera de se desenvolverem, de se concretizarem de se institucionalizarem. Desta matéria é testemunho significativo o Relatório Faure publicado pela Unesco em 1972 - *Apprendre à être.manente?*

⁷⁴⁵ Manuel Antunes, *A Educação Permanente teoria e prática*, in *Brotéria*, vol. 103, p. 379.

A definição é difícil, os anglo-saxónicos começaram por apelidá-la de *Continuing Education* depois *Recurrent education* para se quedar em *Lifelong Education*.

Na França *Education permanente* nesta definição estão presentes a extensão e profundidade cada vez maiores e liga-se à expressão: Revolução permanente pelo potencial social de força transformadora e de energia crítica negadora da rotina e de apelo às potencialidades dos povos, grupos e indivíduos portadores de mobilização para tarefas que cada vez se vão tornando mais comuns e mais vigentes para os homens porque o resto é uma *questão de linguagem* (Montaigne).

A definição de educação permanente deve-se a Pierre Arents (1955) que a apresentava como “*aquele conjunto de instrumentos postos à disposição dos homens, sem distinção de idade, de sexo, de posição social e profissional, a fim de que não cessem, caso o desejem de formar-se e informar-se tendo em vista o pleno desenvolvimento das próprias capacidades e, ao mesmo tempo, a mais eficaz participação no progresso da sociedade*”.

E o mesmo autor diz: “*educação permanente deve ser entendida não no sentido de que os homens do nosso tempo têm necessidade de serem conduzidos mas no sentido de que têm necessidade de serem ajudados a actuar e agir num mundo complexo e móvel e, não menos, de serem ajudados a resistir à tentação de abandonar pura e simplesmente a própria vontade às correntes económicas e sociais que ameaçam subjugar-los e marcava à educação permanente os seus objectivos:*

- 1- assegurar, após a escolaridade, a manutenção da instrução e da educação recebidas na escola;*
- 2- prolongar e completar, fora da formação e da actividade profissional, a educação física, intelectual e estética de juventude até ao exercício dos direitos de cidadania;*
- 3- permitir, aperfeiçoar, completar, renovar ou readaptar as capacidades (humanas) em qualquer idade;*
- 4- facilitar a elaboração dos conhecimentos e a compreensão dos problemas nacionais e mundiais a todos os cidadãos sem distinção de títulos ou de responsabilidades;*
- 5- permitir a todos gozar do património cultural da civilização e do seu constante enriquecimento.”*

Em 1973 a OCDE propõe: “*A educação recorrente é uma estratégia educacional global para toda educação pós-obrigatória ou pós-básica, cuja característica essencial consiste na distribuição da educação ao longo de todo o curso da existência individual, de*

*forma recorrente, isto é em alternância com outras actividades, designadamente o trabalho, mas também os lazeres e a reforma”*⁷⁴⁶.

A educação permanente afecta o *homem todo e todo o homem* só o homem é capaz de *se relacionar com o todo, o único ser da natureza dotado de tal capacidade* . A ele é dada a possibilidade de aprender o todo, de visar o todo, de intencionar o todo de sentir o todo, e de ter horizontes amplos como universo e tão profundos como o Infinito . Ser do todo e segundo o todo é o homem.

Esse todo é uma realidade sempre maior. Neste contexto para ser formado o homem necessita meios, liberdade de escolha, formação para poder optar. Todo o homem tem direito a este bem, o que se quer que acabe é o sistema arcaico de escola tradicional dispendiosa e pouco rentável que só transmite a ideologia dominante a nível de valores, categorias sociais e mentais. Que se organize um sistema mais flexível e universal mais real e humanamente produtivo, mais de acordo com os prodigiosos instrumentos da comunicação social de que hoje se dispõe. Que facilite a cada homem o adquirir por si os conhecimentos de que ele sente necessidade. Um sistema em que se multipliquem, até uma escala nunca vista, os *bancos de dados* . Um sistema em que, mais do que a *tradição* se fomente a inovação, mais que a repetição se fomente a criação, mais que o desperdício de tempo, recursos e energias, se fomente o aproveitamento de todas as disponibilidades que como se vê não são inesgotáveis.

O que os inimigos da escola põem em causa é o esquema plurimilenário da escola nos seus diferentes graus e modalidades constitua o meio único ou sequer mais adequado para a formação do homem todo e segundo o todo.

Aqui confirma-se apenas o lugar e necessidade da educação permanente. destina-se a todo o homem independentemente da idade, do sexo, da fortuna, da condição intrínseca para negarem ao homem esse direito fundamental.

Advém da própria condição de ser homem de fazer parte de um mundo físico em renovação contínua de ele ser e dever ser corresponsável pela aventura comum do género humano.

⁷⁴⁶ OCDE, *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, p. 16

4.8. Dificuldades e imperativo

O conceito de educação descrito é um conceito limite a caminho duma meta jamais atingível, um projecto uma utopia no sentido vulgar do termo.

É uma ideia-força e como tal deverá ser assumido. Esta educação permanente é mais fácil de definir que instituir.

Ao passar das aspirações generosas aos comportamentos existenciais muitas dificuldades se levantam diante do legislador realista quer diante o pedagogo consciente quer diante do mero autodidacta que pretenda superar o amadorismo. As dificuldades básicas umas de falta de recursos materiais e humanos; outras, do peso de mentalidades imobilizadas e até imobilistas com séculos de atraso, outras, da espantosa aceleração que o curso da história tomou, aceleração que leva à obsolescência rápida de técnicas e de conhecimentos de normas e de *valores* de características fisionómicas gerais e de dados culturais específicos de sociedades e de grupos, de sectores e de nações, de estratos sociais e de fases etárias, outras finalmente da prodigiosa proliferação de estruturas, métodos e conteúdos educativos na sequência da escola tradicional mais ou menos adaptada aos tempos ou com ela em franca concorrência no mercado geral em que se tornaram a civilização e a cultura mesmo nos países *socialistas*.

A escola *paralela* representada pelos meios de comunicação social, imprensa, rádio, televisão, cinema, e que debitam momento a momento sobre o público de informação e saber que a mensagem é o meio (Marshall McLuhan) não simplifica os problemas, mas complicá-los. Daí que a educação permanente desde a alfabetização de adultos, à *reciclagem* técnico-profissional e desde a reconversão de actividades especializadas ao aprofundamento cultural e moral torna-se um imperativo cada vez mais forte no mundo actual e futuro.

Deixa de ser o mundo da repetição que transmitiam os velhos hábitos de geração em geração, onde a imagem do passado era arquétipo do futuro em que se esquecia o presente um retorno fatal e cíclico do passado.

Esta educação permanente conduz o ser humano a agente de mudança, com o fito de intelegir o mundo de técnico social e cultural e agir nas estruturas onde vive, dar a cada homem a consciência de si próprio e despertar capacidades de acção, e criar personalidades autónomas tornado-os capazes de compreender o meio e de encontrarem o meio onde se situam influenciando e compreendendo a relação entre sociedade e indivíduo com os seus interesses pessoais e serem capazes de reagir à transformação da sociedade.

A educação permanente institucionaliza estes princípios: igualdade de oportunidades, permanência da educação, orientação e condução, autoformação, cogestão, carácter compreensivo com a ausência de toda e qualquer distinção de sexo, raça, classe social ou nacionalidade, mobilidade dos alunos e dos estudantes.

4.9. Aplicação a Portugal

- dar a cada português a possibilidade adequada à sua idade e condição de conquistar o que nunca teve ou de recuperar o período ajudando a motivar-se a si mesmo sem o apoucar ou diminuir, sem tentar administrar-lhe uma lavagem de cérebro susceptível de o traumatizar;
- consolidar e expandir os esquemas de reciclagem profissional de actualização científica, técnica e tecnológica e aprofundamento ou prolongamento de uma linha educacional que porventura tenha sido interrompida;
- permitir a criação de novos esquemas de instrução e ensino ainda sem a chancela oficial;
- reparar injustiças flagrantes contra este ou aquela classe, designadamente rurais;
- abrir de ir abrindo perspectivas, intra e extra-escolares;
- designadamente os meios de comunicação social para as três grandes orientações da actividade educacional permanente a humanístico-artística, a tecno-científico-profissional e a cívico-moral;
- ir mantendo no espírito, como aquela *idée de derrière la tête* através da qual é necessário afirmar de tudo a educação permanente *uma nova maneira de conceber a sociedade* ;
- A educação permanente representará o grande meio da reforma global e radical do Ensino de moda a torná-lo simbólico com a sociedade e sintonizante com as aspirações profundas, mais desintoxicante dos muitos produtos que ao longo dos séculos e, em particular nos últimos tempos a têm envenenado, com ideologias simplificadoras e simplistas frente a problemas de extrema gravidade que só o estudo, a competência técnica e a probidade moral podem ir resolvendo, mais do que as instituições democráticas só por si, não farão desaparecer se as não animar desejo de ensinar e de aprender a vontade racionalmente motivada, de ligar a teoria à prática e o presente ao passado e ao futuro, de articular seriamente os diversos sectores da actividade nacional na certeza de que nunca em

parte alguma qualquer democracia funcionou sem uma relativamente elevada cultura de vastas camadas da sua população, os totalitaristas e os *fascismos* florescem naqueles meios onde a ignorância abrange largos sectores da população onde o espírito crítico ou não existe ou é abafado, onde o reino das *paixões* se sobrepõe ao das *razões*, onde a incompetência se autopromove apenas porque *sabe falar* ou porque é mais ousada e completamente destituída de escrúpulos:

- ir paulatinamente formulando um corpo de doutrina vertebrado pela ideia de que a educação é processo sempre inferior que deve investir e vestir toda a vida de todos os homens na convicção de que se não *nos fizermos* seremos feitos;

- ir imprimindo dois imperativos da igualdade possível e da eficácia desejável.

Conclusão

*Deus quer, o homem sonha, a obra nasce*⁷⁴⁷.

O trabalho em epígrafe, retrato do labor da Universidade no tempo, foi sonho, projecto, realidade.

Nasceu duma inquietação interior, da tentativa de procurar resposta a um sem fim de problemas nascidos da minha primeira relação com a escola como aluno, do conteúdo das mensagens escolares e, como bola de neve, a ideia cresceu, e, eu, agente dum processo endógeno e exógeno, fui olhando e vendo o desenrolar de tudo com ar de olhar crítico.

Busquei valores, arquitectei modelos nos raros e bons professores que marcaram o meu trajecto, por vezes, acidentado.

Raramente, aparecem professores que nos marquem, apontem caminho e sejam companheiros de jornada e nos ensinem a aprender a aprender.

O percurso foi eivado de agentes devedores de matéria com a exigência da sua correspondência num aprendizado memorizado e não digerido, dum saber morto, para a ocasião.

A frieza e até a hostilidade marcaram a relação professor – aluno com indiferença e até, com azedume.

Era uma relação de obrigação.

Não se atendia ao tempo de cada um. Todos deveriam saber tudo no momento exigido.

O ensino era: disciplina, ordem, rigor, exactidão, pontualidade, temor, palavras – chaves duma motivação desmotivada.

A ideia de escola deve ser de prazer, lazer, mas aquela era de repressão e amargor.

O insucesso larvava em todos os graus de ensino. As alterações sociais que se vinham operando no país, reflexo do estrangeiro, aligeiram este desconcerto, mas enveredou-se por outro não melhor.

O ensino expandiu-se e massificou-se, já antes da Revolução de Abril de 74, as classes mais desfavorecidas viram a escola abrir as portas e recebê-las, o rigor quebrou-se mas a indiferença aumentou.

O ensino banalizou-se por ser gratuito.

⁷⁴⁷ Pessoa, *O Infante*, in Mensagem, p. 109.

Desde logo acresce a necessidade de formar professores, e, como se diz *ut oves et boves et universa pecora*, surgiram com as consequências já analisadas para os alunos.

A pedagogia foi descurada, os conteúdos programáticos sempre ambiciosos, abrangentes, pouco eficazes, sem controlo, a inexperiência e falta de conhecimentos, os agentes de ensino, exerciam a profissão como um emprego.

O acompanhamento a professores e alunos falhou. Acresce que os alunos por falta de avaliação *in tempore opportuno*, eram avaliados no patamar da Universidade com resultados catastróficos motivados pela impreparação e pelo laxismo.

As notas para os cursos do dinheiro: medicina, advocacia, engenharia tinham uma bitola de topo. Os alunos procuravam escolas que lhe criassem expectativas de notas altas em vista aos seus objectivos.

A situação ainda é agravada pelo *numerus clausus* que impede o acesso de qualquer, ao curso do seu gosto.

O marasmo criado impõe colocar cada coisa no seu lugar.

Desta forma era impossível ter-se um sistema de ensino que realizasse quer o docente quer o discente.

A reforma tão solicitada não se poderia fazer ao nível do ensino superior, descurando os patamares inferiores, todas estas estruturas devem beneficiar de programas adequados e um relacionamento harmónico entre professor e aluno estejam afectivamente ligados e o objectivo seja o mesmo.

A inter-relação e colaboração no processo educativo e formativo é chave de sucesso.

As estruturas escolares devem traduzir comodidade e um ambiente cordial de confiança características essenciais ao gosto pelo saber.

Desde bem pequeno o aluno deve ser orientado na linha dos valores e na construção de modelos de vida que os encoraje a realizar-se.

Os horários do docente e do discente devem permitir o intercâmbio sobre a matéria em estudo por forma a que dúvidas sejam resolvidas no imediato.

Se bem que este trabalho vise a Universidade é necessário estabelecer uma relação entre os diversos graus de ensino para que cada aluno transite ao patamar superior com o devido conhecimento e a satisfação que advém do saber adquirido e o desejo de ir mais longe.

Do estudo realizado sobressai a ideia que todos têm direito à sua autorealização traduzida num curso bem sucedido e reconhecido através dum diploma. No entanto, equivocam-se os que pensam que este papel é tarefa essencial da Universidade.

A missão da Universidade é desenvolver saber, espaço onde a investigação é alargada e não uma escola de regulamentos rígidos onde professores e estudantes são uma escol.

Diversos países europeus satisfazem este quesito necessário através dos seus velhos colégios ou criando escolas superiores onde os cursos ministrados e bem definidos satisfazem as aspirações dos alunos com um diploma de fim de curso.

À universidade cabe a educação e formação de elites que desenvolvem a investigação e produzem obra criativa e modelar.

Abandonando a tentação do imediatismo estas elites aprofundam o saber no pesquisar as fontes, constróem teoria, inovam estruturas, desenvolvem o pensamento, desenham esquemas, actualizam ciência, transmitem saberes, influenciam a realidade existencial, contribuem para a mudança são o theoretikos que vivifica o praktikos.

A estrutura deste trabalho realça o papel da Universidade na Construção europeia na sua diversificação metodologia, científica, pedagógica decorrente da actividade exercida pela universidade desde a sua origem até aos nossos dias em momentos de glorioso crescimento, utopia, crise, estagnação mas sempre viva e presente.

Nascida do amor sciendi e pesquisa da verdade o seu ensino era de qualidade e o seu saber de excelência, motora de transformação do espaço europeu.

Os seus objectivos conferiam-lhe o carácter de gratuidade e objectividade investigativa no período medieval.

Tornou-se a Alma Mater da Europa e provocou uma mobilidade ou itinerância, ligada pela língua comum – o latim.

Os, amantes do saber apoiados na língua, ávidos de melhor sedeavam-se onde a fama das escolas era marcada pela excelência.

A crise entrou na Universidade reduzindo as catedrais do saber a ruínas.

As exigências contemporâneas relativas ao emprego qualificado encheu de novo estes edifícios velhos com uma avalanche de jovens na mira dum curso e não dos valores.

À crise alia-se a massificação e as circunstâncias é que ditam as regras universitárias: necessidades para que a sociedade não pare.

A Educação deveria ter sido a pedra angular da construção europeia, primeiro beneficiário da desmassificação e sua mentora.

A “Torre de Marfim” expoente máximo da educação e formação fonte do progresso, ficou acantonada enquanto a Europa se construía.

O objectivo maior da Comunidade europeia é a realização global do cidadão europeu.

Custa-me dizer mas este objectivo falhou.

Começou-se a casa pelo telhado. Deu-se prioridade à realização e segurança económica e política, melhor dizendo, andou-se à volta do homem centro e fim de toda a prosperidade e seu obreiro. Só educando o homem e acompanhando-o no seu ciclo laboral com formação adequada, realizando-o nas suas aspirações e satisfazendo-o nas suas expectativas – atinge a facilidade individual.

O homem é ele e a sua circunstância. A Comunidade só tardiamente se deu conta que construiu o seu edifício sobre areia, logo se apressou a segurá-lo, dando relevo à educação e formação do cidadão europeu. Se se reparar bem na génese da Comunidade a solidariedade e subsidiaridade entre as nações está presente.

Cabe à universidade dignificar a Europa, valorizando os seus obreiros através dum desenvolvimento harmónico e credível como outrora.

Para que se abandone a Universidade forjadora de diplomas sem inovação nem criatividade, é necessário reinventá-la como motor do desenvolvimento europeu que foi, regressar às fontes pô-la na vanguarda da formação e informação criadora de saberes e fomentadora do espírito de mudança.

Não se pode torná-la uma empresa, nem um espaço económico sujeito às leis de mercado, se bem que a universidade produza bens de valor económico, mas baseada na liberdade e no amor ao saber.

A sua actividade é de vanguarda, mas não sujeita a modas que escravizam.

Ainda uma palavra sobre o trabalho.

Este texto não pretende esgotar o assunto, mas abre uma porta a um estado complementar em que se faria um levantamento a nível europeu da forma como cada universidade encara a sua função e projecção.

Quatro capítulos compõem este estudo.

O 1º versa sobre a génese, estruturação, crescimento e crise da Universidade Medieval e sua concepção universalista até aos nossos dias.

Desenvolve a ideia duma universidade nascida no seio da Igreja, depositária da cultura greco-romana conservada e desenvolvida em conventos, abadias em flagrante contradição com o espírito cristão. Trata-se dum período difícil da História das instituições, mas que projecta o homem para a sua verdadeira dimensão, colocando-o como senhor das coisas criadas.

O cap. 2 trata da universidade Portuguesa fundada por D. Dinis, mas com apoio papal e seguidora das pegadas europeias.

O esplendor português não se manifestou só na ostentação de riqueza material, mas com uma plêiade de homens formados, ilustres cá e fora pelos seus instrumentos e obras escritas.

No nosso país o apogeu cultural coincide com os momentos de prosperidade. A pobreza é má companheira da cultura.

O mal português tem a sua raiz na incapacidade de manter obra feita e continuá-la. Orgulhamo-nos dos nossos maiores mas não conseguimos seguir-lhes os passos, pensando que o desenvolvimento está no decalque ou no lado fácil das coisas.

O cap. 3, visa o espaço europeu, sua génese construtiva, e papel da Universidade na integração.

Desde longa data se desenha uma Europa una a quem chamam Estados Unidos da Europa; a Europa das Nações; a Pátria dos Pátrias.

A realidade é que as nações europeias reuniram-se para não sucumbirem ao fraccionismo ameaçadas a oriente e a ocidente

É a tentativa de salvar a matriz civilizadora dum mundo que já parece desaparecido.

Das pessoas às instituições, cultiva-se a ideia que a riqueza material é a base de tudo. Na verdade trás grandes benefícios à presença humana no cosmos, mas é fonte de dissenções e actuações maléficas.

A necessidade de paz criou a União Europeia e o resultado foi um espaço pós-moderno baseado na solidariedade e subsidiaridade.

Parece-me que mais uma vez o erro reaparece qual Fénix Renascida. Para tanto basta olhar a construção que se vem fazendo da chamada União Europeia.

Todos os prazos nunca, foram cumpridos e o que se quer partilhar igualmente vale para todos os países da Comunidade.

O desenvolvimento não é uniforme e as ajudas diferenciadas criam um ambiente de desconfiança.

Na política, outra manta de retalhos, há núcleos detentores de decisões às quais os países pequenos ficam alheios. Todo um processo de bastidores.

Parece um pouco a expressão: Ai de quem é pequeno que os grandes bem se entendem.

A União Europeia ainda não constitui um espaço europeu igual para todos com liberdades e deveres, onde a cultura, o emprego, a segurança social, a sociedade de informação, o bem estar correspondem aos anseios dos cidadãos.

A insegurança aumenta, e, se não fora o americano, a nossa resposta ao agressor interno ou externo ficava-se pelas palavras acobardadas e pelo medo.

Os obreiros da nova Europa tinham em mente outra Europa que não esta, sem as reivindicações de parcelas de poder e domínio que hoje saltam à vista.

O erro está em pensar que a felicidade das pessoas está na matéria ou nas ambições políticas e por isso as guerra são inevitáveis.

A Europa no seu todo esqueceu o mundo dos valores e modelos necessários ao equilíbrio e à justiça da felicidade do homem. Esqueceu a razão da União retirou a centralidade do desenvolvimento ao homem e fez um pouco como Pilatos, lavou as mãos dos problemas íntimos do homem e relegou-os para o fórum particular dos estados e das instituições estatais. Isto é, deixou tudo como estava.

Não construiu obra de fundo a nível da pessoa humana. Esqueceu-se do homem como ser encarnado cujas aspirações ultrapassam as meras organizações de poder, de administração, da política, da economia. Não lhe deixou a janela aberta para a sua realização pessoal e viver dos seus sonhos.

Deixou o homem num espaço feito de normas de organizações às quais tem de se adaptar sob pena de exclusão. Hoje o peso dos excluídos na Europa rivaliza com os não excluídos.

A insatisfação crescente é fonte de infelicidade mãe de egoísmos mal contidos, reivindicações temíveis que abalam pela base o edifício construído sobre areia.

A visão de Víctor Hugo a respeito dos E.U. da Europa tornou-se uma realidade vivencial e humana.

É muito mais fácil tratar assuntos objectivos, construir espaços, pontes, etc. do que resolver problemas, pessoais. Esta nova deusa Atena, precisa que lhe substituam os pés de barro por um metal que suporte a volumetria bela da divindade.

A base de toda esta grandeza é a educação que entra neste processo como o não convidado pela porta traseira da sala.

A educação permite a cada homem um desenvolvimento cabal, resposta à satisfação dos seus ideais.

As expectativas duma Europa grandiosa gorou-se. A Economia recebeu um tratamento ímpar com o seu mundo de organizações a par da política se bem que esta tenha

sofrido contestações devido às concepções a adoptar: intergovernamentalidade ou federalidade, quer se queira quer não temos de aceitar que estamos como diz o povo: a comprar nabos em sacos.

A Europa necessita um fórum onde quem pensa aporte com a sua interrogação e crie um diálogo alargado e não preso a partidos escamoteadores da realidade que calam os que não têm nome para trazer ao de cima valores de clã.

Esta Europa das nações não chamou a si a sua razão de existir – o homem europeu.

Os nossos estabelecimentos de ensino continuam, mas sem rumo, sem porto, sem objectivos claros, dependentes de quem os financia.

Já era tempo que a Europa tivesse um, estabelecimento educativo à altura dos ideais que fosse reflexo do melhor que os países têm, que fosse alavanca dum desenvolvimento integrado com resposta aos problemas humanos e salvaguardar da exclusão progressiva.

Como o limite de cada um é até onde chegam as suas ideias, o horizonte europeu será um cerco para a projecção humana.

Além dos programas conhecidos que têm o seu mérito, se bem que os reconhecimentos de diploma, muitas vezes, não se concretizam, a Europa pouco mais fez pela educação.

O cap. 4 constitui uma série de pequenas reflexões, reconsiderando a necessidade vigente e ingente de se regressar ao espírito medieval europeu, não nas suas formas reais, mas no seu espírito.

Chegou-se ao fim de tão árdua tarefa. Os medos desvaneceram-se e a fé posta no trabalho deu fruto.

Esperamos que esta reflexão entusiasme outros a aprofundar mais este tema que é fundamental para a construção de uma Europa culta.

Um caminho só é percorrido se decidirmos calcorreá-lo. Ninguém vive do que os outros dizem, cada um tem de inventar o seu percurso.

Bibliografia

Fontes primárias

- *Dec. 22/04/1911*
- *Dec. n.º 11721.*
- *Decreto-Lei com força de Lei* de 22/03/1911
- *Decreto-Lei* de 18 de Abril de 1911
- *Decreto-lei n.º 12426* de 02/11/1926
- *Decreto-lei n.º 12426*, de 02/10/1926
- *Decreto-lei n.º 12492*, de 14 de Outubro de 1926
- *Decreto-lei n.º 16623* de 18/03/1929
- *Decreto-lei n.º 18649*, de 21/06/1930
- *Decreto-lei n.º 18717* de 02/08/1930
- *Decreto-lei n.º 18823* de 18 de Março de 1929
- *Decreto-lei n.º 19081*, de 02/12/1930
- *Decreto-lei n.º 19165* de 24/12/1930, *decreto-lei n.º 19794* de 29/05/1931, *decreto-lei n.º 20314* de 16/09/1931, *decreto-lei n.º 20889* de 15/02/1932 e *Decreto-lei n.º 21419* de 29/05/1932 - professores
- *Decreto-Lei n.º 26211* de 19/05/1936
- *Decreto-lei n.º 26594* de 15/05/1936 e *Decreto-lei n.º 32045* de 27/05/1942
- *Decreto-Lei n.º 34850* de 21/08/1945
- *Decreto-lei n.º 35807*, de 15/08/1946
- *Decreto-Lei n.º 44873* de 05/02/1963
- *Decreto-Lei n.º 4554* de 09/07/1918
- *Decreto-Lei n.º 37087* de 06/10/1948

Fontes Secundárias

- Abreu, José Maria de, *Eleições dos reitores*, in Joaquim de Carvalho, vol. II, 1982.
- Allais, M., *Erreurs et impasses de la construction européenne*, Clément Juglar, Paris, 1992.

- Allen, M., *The Goals of Universities*, Open University Press, 1988.
- Antunes, Manuel, *in Brotéria*,
 - Santos Cruz, Eduardo (Pseudónimo), *Educação e sociedade industrial*, Portugal, I, vol 86, 1968.
 - Santos Cruz, Eduardo (Pseudónimo), *Educação e sociedade industrial*, Portugal, II, vol 86, 1968.
 - Nunes, Carlos (Pseudónimo), *A reforma Universitária francesa*, vol 88, Portugal, 1969.
 - Antunes, Manuel (Pseudónimo), *Posições e proposições*, vol 91, Portugal, 1970.
 - Castro, Jorge De (Pseudónimo), *Princípios de Educação*, vol 91, Portugal, 1970.
 - Castro, Jorge De (Pseudónimo), *Da Educação como poder numa época de crise*, vol 91, Portugal, 1970.
 - Santos Cruz, Eduardo (Pseudónimo), *Uma educação para amanhã*, vol 92, Portugal, 1971.
 - Antunes, Manuel (Pseudónimo), *A reforma do ensino superior*, vol 92, Portugal, 1971.
 - Antunes, Manuel (Pseudónimo), *Repensar Portugal*, vol 98, Portugal, 1974.
 - Antunes, Manuel (Pseudónimo), *A educação permanente, teoria e prática*, vol 103, Portugal, 1976.
- Aquino, S. Tomás de, *Commentarii in Boethii De Trinitate*, Tradução inglesa de A Maurer The Division and Methods of the Sciences , Toronto, 1953, 4ª ed. 1986.
- Arnaldi, G., *Il primo secolo dello studio di Padova*, Vincenza, 1976.
- Arons, Raymonds, *Quelques problemes des universités françaises*, Archives Européens de Sociologie, Paris, 1962.
- Arrich, Ernst, *Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten*, Darmstadt, 1962.
- Ball, Stephen, *Education Reform*, A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- Ball, Stephen, *Politics and Policy making in Education. Explorations in Policy Sociology*, Somdses, Rotledgc, 1990.
- Ballion, R., *La bonne école: évaluation et choix du collège et du lycée*. Ed. Hatier, Paris, 1991.

- Barroso, João, *Os liceus: organização pedagógica e administração*, Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica, Lisboa, 1960.
- Bischoft, B., *Eine Verschollene Einteilung der Wissenschaften*, Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Âge, 1958.
- Bok, D., *Higher Learning Cambridge*, Mass, Harvard University Press, USA, 1986.
- Bolgar, R.R., *The Classical Heritage and its Beneficiaries from the Carolingian Age to the End of the Renaissance*, Cambridge, 1958.
- Bonjour, E., *Die Universität Basel von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Basileia, 1960.
- Bosker, R. e Scheerens, J., *Alternative models of school effectiveness put to test*, In International Journal of Educational Research, Vol. 21,2,1994.
- Botella Llusiá, *Universidad de masas y universidad democrática*, Artigo de fundo do jornal ABC, Madrid, 1991.
- Braga da Cruz, Guilherme, *Reforma do Ensino Superior*, Edições Cíadela, 1973.
- Bressoux, Pascal, *Les recherche sur les effets-écoles et les effets-maitres*. (Note de synthèse). Revue Française de Pédagogie, n.º 108, 1994.
- Brookover, W. B. et alli, *School Social Systems and Student Achievement*, New York, 1979.
- Carvalho, Joaquim de, *Obra Completa*, vol. II, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1922-1948.
- Cerych, L., and Sabatier, P., *Great Expectations and Mixed Performance: the implementation of higher education reforms in Europe*, Treenthams books, 1986.
- Chambers, D. S., *Studium Urbis and Gabells Studii: the university of Rome in the fifteenth century*, New York, 1976.
- *Chartularium Universitatis Parisiensis* (CUP), Ed. H. Denifle e Châtelain, 4 vols, Paris, 1889-97
- Chauvet, Alain, *Méthodes de management: le guide*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1995
- Clark, B. R., *Governing the Higher Education System, in the Structure and Governance of Higher Education*, Guilford, Society for Research into Higher Education, 1983.
- Clark, B.R. *The Higher Education System*, Berkeley University of California Press, 1983.

- Classen, P., *Rom und Paris Kurie und Universität im 12, und 13 Jahrhundert*, Estugarda, 1983
- Classen, P., *Studium Gesellschaft in Mittelalter*, ed. J. Fried, Schriften der M.G.H., vol. 29, Estugarda, 1983.
- Clemente, V., *Bula Profectibus* in Joaquim de Carvalho, vol. II.
- Cobban, A.B., *The Medieval Universities*, Their Development and Organization, Londres, 1975.
- Coleman, J. S. and alli, *Equality of educational Opportunity*, Goverment Printing Office, Washington DC, USA, 1966.
- Comissão Europeia, *Livro branco. Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Bruxelas, Luxemburgo, 1995.
- Comissão Europeia, *Memorandum sobre o Ensino Superior na C.E.* 1991.
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, *Repensar o ensino superior II*, Portugal, 1996.
- Correia, José Alberto, *A educação em Portugal no Limiar do Século XXI: Perspectivas de desenvolvimento futuro*, In Educação, Sociedade e Culturas, n.º 2, 1994.
- Cotta, Alain, *Pour l'Europe contre Maastricht*, Fayard, Paris, 1992.
- Crespo, Vitor, *Uma Universidade para os anos 2000*. O ensino Superior numa perspectiva de futuro, Ed. Inquérito, Portugal, 1993.
- Delors, Jacques, *Le nouveau concert européen*, Editions Odile Jacob, Paris, 1992.
- Directorate-general XII *The Report of the information and communications technologies review board*, EMC-92/8-12, 1992.
- Dray, António, *O desafio da qualidade na administração pública*, Lisboa, 1995.
- Dreyfus, Roland Marx e Raymond Poiedevin *História Geral da Europa*, vol. III. em H. Rieben, *Des guerres européennes à l'union de l'Europe*, Lausame, 1987.
- Drèze e Debelle, *Conceptions de l'université*, editions universitaires, Paris, 1968.
- Duke, C., *The Learning University, Towards anew Paradigm?*, Buckingham, UK, 1992
- Dupuigrenet Desroussilles, F., *L'Università di Padova dal 1405 al Concilio di Trento*, Collection Sup, Histoire 14, Paris, 1973.
- Faure, Edgar *Loi d'orientation*, 1968.
- Favier, J., *Nouvelle histoire de Paris*, Hachette, Paris, 1974.

- Fontaine, André, *L'Un sans l'Autre*, Paria, Fayard, 1991.
- Friedbarg, Erhard, *Le Pouvoir et la Règle. Dybamique de l' Action Organisée*, Éditions du Seil, Paris, 1993.
- Friedrich, Daniel e Ernst Schleiermacher, *Die gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschen*, Sinn, 1809.
- Fulton, O., *O mal-estar da Profissão Académica*, Boletim da Universidade do Porto, 1994.
- Gabriel, A. C. *The Ideal Master of the Medieval University*, The Catholic Historical Review, 9, 1974.
- Gabriel, A. L., *English Masters and Students in Paris during the Twelfth Century*,
- Gabriel, A. L., *The college system in the fourteenth - Century*, The Forward movement of the fourteenth century, Columbus, 1961.
- Garaud, M. F. e P. Séguin, *De L'Europe en général et de la France*, Le Près aux Clercs, Plon, Paris, 1992.
- Garaud, M. F., *Maastricht, pourquoi non*, Plon, Paris, 1992.
- Génrière, Renaud de la, *De l'Europe em général et de la France en particulier*, Le Pré aux Clerc, Paris, 1992.
- Gil Vicente, *Auto da Feira*,
- Gomes da Silva, Fernando, *A Agricultura Portuguesa e a Política Agrícola Comum*, em Portugal e o Alargamento das Comunidades Europeias.
- Gronx, V., Y. Manin, Ph, *Les Communautés européennes dans l'ordre international*, perspectivas Europeias, 1984.
- Gundissalinus, D., *De divisione philosophiae*, Ed. L. Barin, Munique, 1903.
- Habermas, J., *Connaissance et intérêt, tradução Gallimard*, 1976
- Halsey, E., *The Dechire of the Donnish Dominion*, Clarendon Press, Oxford, UK, 1992.
- Hastings, Rashdall, *The Universites of Europe in the Middle Ages*, Ed. F.M. Powicke e B. Emden, Oxford, 1936.
- Heredia, Beltran de, *Bulario de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 1966.
- IRDAC, *A Carência de Qualificações Profissionais na Europa*, 1991.
- Jaspers, V. Karl e K Rossmann, *Concepção Idealista da Universidade*, Berlin, 1961.
- João Paulo II, *Encíclica centesimus annus*, Edições Paulistas, 1991.
- Jornal Le Monde, *L'enseignement superior court est-il um menace ou une chance pour l'Université*, Um colloque de l'OCDE, 1971.

- Kerr, Cl., *The uses of the University*, 3ª ed, Mass Harvard University Press, Cambridge, 1982.
- Kilwardby, R., *De ortu Scientiarum*, Ed. A.G. Judin, Londres, 1976.
- Koller, H., *Standt und Universität im Spätmittelalter*, Sigmaringen, 1977.
- *lado Menos Visível do Plano Marshall. Sua Actualidade*, Comunicação à Academia de Ciências de Lisboa, Março de 1986.
- Leão XIII, *Encíclica Rerum Novarum*, Edições Paulistas, 1891.
- *Lei n.º 861/27* de Agosto de 1919
- Lima, Licínio, *Crítica da racionalidade técnico-burocrática em educação: das articulações e desarticulações entre investigação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1995.
- Macciocchi, Maria Antonieta, *L'Europe aujourd'hui*, XXXes, Recontres Internationales de Genève, Neuchâtel, 1986.
- Maffei, D., *Giuristi medievali e falsificazioni editorial del primo Cinquecento*, Francoforte do Meno, 1979.
- Meiners, *Geschichte der Entsehung und Entwicklung der hohen Schulen unseres Erdtheils*, Göttingen, 1801-2, Aalen, 1973
- Meiners, *Über die Verfassung und Verwaltung der deutschen Universitäten*, Göttingen, 1801-2, Aalen, 1970
- Miller, H. D. R., *The Management of Change in Universites*, Open University Press, Buckingham, UK, 1995.
- Minc, Alain, *La vengeance des nations*, Grasset, 1990.
- Monnet, Jean, *Mémoires*, Fayard, Paris, 1976.
- Monti, G. M., *Da Carlo I a Roberto d'Angio*, Archivio storico per le province napoletana, Nápoles, 1932.
- Moraw, P., *Die Universität zu Prag, im Mittelalter Grundzüge ihner Geschichte im europäischen Zusammenhang*, Munique, 1986.
- Mortimore, P. et alli, *School Matters*, Wells: Open Boocks, 1888.
- Murgatroyd, S & Morgan, C., *Total Quality Management and the school*, Buckingham: open university, 1993.
- Napoleão, *Choses Vues*, 1870-1885, Paris, Gallimard, 1972.
- Napoléon, *Vues politiques*, Ed. Fayard, Paris, 1939.

- Neave, G., and Van Vught, F. A. *Governemental and Higher Education Relations Accross Three Continents*, The Winds of Change, Pergamon Press, London, 1994.
- Neave, G., *Efficiency and Enterprise: an overview of, recent trends in higher education in Western Europe*, European Journal of Education, 23 N.º 1 e 2, 1988.
- Neave, G., *On visions, short and long, Higher Education Policy*, Vol. 8, n.º 4, 1995.
- Newman, John Henry, *Conferências em Dublin*, Edição definitiva, 1873.
- Notícias de Portugal, *A reforma constitucional. A reforma de ensino. A reforma administrativa*, n.º 1242, Portugal, 1971.
- Nunes, M. Jacinto, *De Roma a Maastrich*, Biblioteca de Economía, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1993.
- OCDE, *Acess to higher education in Europe problems and perspectives*, 1992.
- OCDE, *Education at a glance: OCDE indicators*, 1992.
- OCDE, *Measuring the quality of schools*, ed Ceri, Paris, 1995.
- OCDE, *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, ed Ceri, Paris, 1994.
- Pérez Martin, A., *Importância de las universidades en la recepción del Director Romano en la Península Ibérica*, Studi, Sassaresi, 1980-1981.
- Pio, *Encíclica quadrogessimo ano*, Edições Paulistas,
- Pita, P. e Cunha, *O Movimento Político Europeu e as Instituições Supranacionais*, Lisboa, 1963.
- Pita, P. e Cunha, *Portugal e o Alargamento das Comunidades Europeias*, Lisboa, 1981.
- Popkewitz, Th. S., *Sociologia Política de las reformas educativas*, Ed Morata, Madrid, 1994.
- Prate, Alain, *Quelle Europe*, Commentaires, Julliard, Paris 1991.
- Purkey, S. C. e Smith, M. S., *Effective Schools: A review, The elementary school Journal*, Vol. 83, n.º 4, 11, 1983.
- Quental, Antero de, *O Palácio da Ventura*, in Sonetos, vol I. 1943.
- Quental, Antero de, *Sonetos*, Vol. I, Solemmia Verba, 1943.
- Raposo, Maria Emília, *A harmonização das normas tributárias na União Europeia*, ed. 2002.
- Rashdall, H., *The Universities of the Europe in the Middle Ages*, ed. F.M. Powicke and A.B., Endem, 3 vols, Oxford, 1936.
- *Relatório do Fundo Monetário Internacional*, França, 1992.

- Revista Europea *Formación Profesional*, , n.º 10 Enero-Abril 1997/I)
- Reynolds. D. e Cuttance, P., *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*, London: Cassell, 1992.
- Ricoeur, Paul, *Faire l'Université*, ed. Esprit, 1964.
- Rieben, Henri, *Des guerres européennes à l'union de l'Europe*, Lausanne, 1987.
- Ritter, G., *Die Heideberger Universität*, Das Mittelalter, Heidelberg, 1936.
- Robinson, John, *The European Challenge – 1992 – The Benefits of Single Market*, 1988.
- Rocca, E. Nasalli, *Lo studium generale di Pracinza nel secolo XIII*, Bolletino storico, Piacentino, 1956
- Rüegg, W., *The Academics Ethos*, Minerva, 1986.
- Sabatani, F., *Napoli Angioina: cultura e società*, Nápoles, 1975.
- Saint, P. Robert, *L'Europe déraisonnable*, Guilbert Paris et Valmonde, Clichy, 1992.
- Sedas Nunes, Adérito, *Princípios de Doutrina Social*, Lisboa, 1961.
- Séguin, P., *Discours pour la France*, Grasset, Paris, 1992.
- Siegel, François, *L'Europe de Maastricht*, J. C. Lattès, Paris, 1992
- Smyth, John, *A socially critical view of the Self-Managing School*, London: The Falmer press, 1993.
- *Sociedade de Informação in serviço das publicações oficiais das Comunidades Europeias*, L-2985, Luxemburgo.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Contributos de Investigação Científica para a qualidade do Ensino*, I, II vols, Edição subsidiada pelo serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Instituto de inovação educacional, Ministério da Educação Gráfica 2000, Lisboa.
- Sousa Santos, Boaventura, *Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias*, em *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Edições Afrontamento, Porto 1994.
- Southern, *From Schools, The Growth of an English Mind in Europe*, Oxford, 1986.
- Steiger, G. e W. Fläschendräger, *Magister und Scholaren, Professoren und Studenten*, Geschichte der Universitäten im Überblick, Lúpsis, 1981
- Stora e Montaigen, 1986.
- Thomas, H., *Markets collectivities and management*, In Oxford Review of education, vol. 20, n.º 1, 1994.

- Tocqueville, Alexis de *L'ancien regime et la revolution in* Oeuvres completes, f. II, Gallimard, Paris 1952.
- Vasconcelos, António de, *Origem e evolução do foro académico privativo da antiga universidade portuguesa*, in Joaquim de Carvalho, 1922-48.
- Verger, Jacques, *Fakultät, en, in Lexikon des Mittelalters*, vol. III, Munique/Zurique, 1987.
- Verger, Jacques, *Histoire des Universités en France*, Toulouse, 1986.
- Verger, Jacques, *Le coût des grades: droits el frais d'examen dans les universités du Midi de la France à la fin du Moyen Âge*, Ed. Les universités européennes du XVI au XVIII siècles, Paris, 1989.
- Verger, Jacques, *Les rapports entre universités italiennes*, Paris, 1980.
- Verger, Jacques, *Naissance*,
- Verger, Jacques. *Les Universités au Moyen âge*, Paris, 1973.
- Vetulani, A., *Les origines et le sort des Univertés de l'Europe*,
- Viegas de Abreu, Manuel, *Tradição e Inovação no Ensino Superior em Inglaterra*, in Braga da Cruz, Reforma do Ensino Superior, 1973.
- Villiers, P., *Notre Europe sans Maastricht*, Albin Michel, Paris, 1992.
- Weick, K. F. *Educational Organization as Loosely Coupled Systems*. Administrative Science Quarterly, vol. 21, USA, 1976.
- Withehead, A. N., *The aims of education*, ed. Williams and Norgate, Londres, 1929.
- Zorzoli, M. C. *Interventi dei duchi e del Senato di Milano per l'universita di Pavia*, Milano, 1982.

Anexos