

# ENSINO SUPERIOR

REVISTA DO SNESUP

## À procura do lugar

**A soberania  
e o ensino**  
*por Adriano Moreira*  
pág. 12

**A nossa vida  
é um futebol**  
*por António Vicente e Fernando Almada*  
pág. 20

**Como anda  
a Universidade?**  
*por Jorge Olímpio Bento*  
pág. 28

SITES.APPS.DESIGN.FOTO.VÍDEO

PROCURA POR  
**TALENTOS  
CRIATIVOS?**



DESDE 1994  
**TERRA DAS IDEIAS**  
AGÊNCIA DE COMUNICAÇÃO CRIATIVA

**Ligue-nos!**

263 589 307 | 939 515 927

[WWW.TERRADASIDEIAS.COM](http://WWW.TERRADASIDEIAS.COM)



PAULO PEIXOTO

PAULO.PEIXOTO@SNESUP.PT

# Procura de um lugar... difícil de encontrar

**N** Portugal está ainda longe de entrar num sistema de acesso universal ao ensino superior, se considerarmos o limiar convencional dos 50% da população-alvo. O atraso em relação aos parceiros europeus é muito significativo, não obstante a massificação a que se assistiu a partir de finais da década de 1970. Mas após décadas de expansão da procura e da rede de oferta, o sistema estagnou e entrou mesmo em regressão.

O emagrecimento da rede de instituições, motivado pela estagnação da procura e pelo reforço da regulação estatal, ocorre de modo inverso ao seu crescimento. Ou seja, são os setores de desenvolvimento mais tardio que primeiro enfrentam dificuldades. A partir de 2007, ao mesmo tempo que ocorria uma profunda reforma legislativa de enquadramento do ensino superior, foram encerradas compulsivamente pelo Governo instituições privadas, registaram-se casos de fusões e aquisições e outras decidiram encerrar portas. No sistema público, o processo de estratificação das instituições colocou maior pressão no subsistema politécnico e nas universidades localizadas fora dos maiores centros urbanos. Essa pressão tem-se traduzido, sobretudo, na estagnação da procura e no estreitamento da oferta. Mas registou-se igualmente uma resposta das universidades com maior procura de alunos e com maior preocupação em criar a densidade

adequada para responder aos desafios da internacionalização. As duas vias encontradas foram a fusão das duas instituições em Lisboa; e a, agora tão acarinhada, criação de consórcios, que levou à formalização de dois consórcios.

Este contexto tem suscitado um conjunto de reações e de estratégias oriundas de diferentes níveis, denotando a orientação para a recomposição do sistema. Neste número

da tomada de posse como diretor de uma faculdade, um olhar crítico sobre a universidade, reivindicando um papel de maior intervenção e de menor sujeição acrítica às vagas que deturpam o sentido da sua existência e a sua missão na sociedade. Paulo Ferreira da Cunha transporta-nos pelo mundo da arte, que funciona como caminho, hoje pouco trilhado no ensino superior, para enfrentar uma realidade inquietante ●

**O emagrecimento da rede de instituições, motivado pela estagnação da procura e pelo reforço da regulação estatal, ocorre de modo inverso ao seu crescimento.**

da *Ensino Superior – Revista do SNESup*, trazemos a opinião de José Rodrigues, que sugere a transformação do Politécnico por via da criação de Universidades técnicas. Adriano Moreira, traçando os caminhos do nosso sistema de ensino superior e caracterizando o contexto em que se insere, aborda o valor estratégico deste sistema de ensino e da economia do saber. António Vicente e Fernando Almada, procurando refletir sobre o papel do sindicalismo, no conturbado jogo da recomposição do sistema, dialogam em torno de analogias entre o futebol, o ensino superior e vida. Jorge Olímpio Bento lança, no momento



**JOSÉ RODRIGUES**

PROFESSOR ADJUNTO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

# Universidades Técnicas - a reforma que falta no ensino superior

Embora se continue a afirmar que a reforma do ensino está por fazer, na realidade ela já começou há vários anos. Podemos apontar o processo de Bolonha, a acreditação de toda a oferta formativa (e consequente reestruturação ou encerramento de muitas centenas de cursos), a fusão de instituições e a criação de consórcios, a passagem de instituições ao regime de fundação, a abertura à cooperação com empresas e outros organismos, entre muitas outras mudanças.

Ainda assim há problemas importantes por resolver, como sejam a inexistência de uma regulação rigorosa e de carreiras e quadros de docentes estáveis e qualificados no ensino superior privado, o autêntico "colete de forças" burocrático que torna quase impossível uma gestão eficaz de universidades e politécnicos públicos, os desequilíbrios entre litoral e interior, entre instituições grandes e pequenas, e a descoordenação entre instituições que conduz a replicações ou lacunas na oferta de cursos.

Mas há um aspeto sobre o qual decorre uma discussão "abafada" no ensino superior público e que é relevante para a sociedade, a economia e o país: a criação das Universidades Técnicas (seja esta ou outra a designação escolhida), que não é mais do que o reconhecimento e a valorização da capacidade e da atividade

dos atuais Institutos Politécnicos, dos seus cursos, dos seus professores e dos seus alunos.

Em cada setor da sociedade devemos ser capazes de fazer um bom aproveitamento do potencial que temos. Ora essa rentabilização está por fazer no Ensino Superior Politécnico (ESP) público, em função da sua enorme evolução nos últimos anos. Esta evolução é ao mesmo tempo resultado e um forte contributo para o desenvolvimento da ciência e das universidades portuguesas, nomeadamente através da qualificação com Doutoramento de milhares de docentes do ESP. A percentagem de docentes Doutorados no ESP tem crescido rapidamente (duplicou nos últimos 5 anos) e, a continuar neste ritmo, atingirá os 50% nos próximos dois a três anos. O verdadeiro significado desta evolução é mais claro se tivermos em conta que esta percentagem só foi atingida pelo conjunto das universidades públicas em 2002! Além disso, muitos dos milhares de docentes do ESP que já se doutoraram (e o continuam a fazer) colaboram diretamente com grupos de investigação de universidades ou criaram centros de investigação que trabalham em parceria com esses grupos, como acontece no INESC e na rede REQUIMTE. Os tão na moda rankings de investigação evidenciam que há

inclusive Institutos Politécnicos que já estão à frente de algumas universidades públicas e da generalidade das universidades privadas (ver, por exemplo, o SCIMAGO Global Ranking 2013).

As empresas foram talvez as primeiras a reconhecer esta evolução, porque em muitos casos já procuram e empregam igualmente diplomados do ESP e das universidades. Tanto em Portugal como nos muitos países onde os nossos jovens procuram melhores oportunidades e dão provas do seu grande valor.

Também as universidades portuguesas e estrangeiras reconhecem a qualidade do ensino no ESP, havendo atualmente uma grande mobilidade nacional e internacional de alunos entre universidades e politécnicos, nos dois sentidos.

Resta pois uma questão: o país precisa de mais universidades? Na realidade não se trata de criar universidades mas de reconhecer que os institutos politécnicos têm capacidade para fazer mais e para criar mais valor. Por exemplo, há institutos politécnicos que têm programas de doutoramento com universidades estrangeiras, em que os docentes do ESP lecionam e orientam alunos de doutoramento e pós-doutoramentos. Mas estes graus académicos têm que ser atribuídos e valorizam principalmente essas universidades

estrangeiras, porque em Portugal o ESP ainda está legalmente impedido de conferir doutoramentos, embora tenha todas as condições para o fazer. Muitas outras atividades de investigação e cooperação nacional e internacional são dificultadas ou impossibilitadas apenas por esta e outras limitações administrativas do ESP. Também as nossas universidades iriam beneficiar desta valorização porque poderiam intensificar e melhorar a sua articulação com o ESP, na sua formação, nos centros de investigação, ou na candidatura a grandes projetos nacionais e internacionais.

Tendo em conta que Portugal continua muito abaixo da média da União Europeia em termos de percentagem de cidadãos com formação ao nível do ensino superior, e que é atualmente consensual que o desenvolvimento económico e social implicará cada vez mais formação, há pois condições e interesse para o país na criação (ou melhor dizendo, reconhecimento) destas universidades.

Será benéfico que o ESP não se limite a copiar o modelo universitário mais clássico e mantenha o que o distingue e torna uma mais valia: uma forte ligação ao mercado de trabalho, o enfoque nas áreas artísticas ou o ensino noturno, entre outros aspetos.

Será que a atual equipa do MEC terá a coragem e a visão para implementar esta mudança que a todos irá beneficiar? Em vários países europeus já ocorreu este processo de valorização das instituições politécnicas, o que possibilitou um enorme desenvolvimento destas escolas e de todo o ensino superior. Em Portugal esta reforma tem encontrada resistência nos decisores políticos, talvez porque ainda há algum preconceito e desconhecimento na nossa sociedade sobre a real capacidade e sobre a formação ministrada no ensino superior politécnico público.

Porque se não for agora, o tempo e a realidade dos factos se hão de encarregar de a concretizar. A questão já não é se esta reforma deve ocorrer, mas quando irá ocorrer. Quanto mais cedo, melhor para o país ●

## FICHA TÉCNICA:

**Propriedade da Revista**  
SNESup

### Sede Nacional

Av. 5 de Outubro, 104, 4.º  
1050-060 LISBOA  
Telefone: 217 995 660  
Fax : 217 995 661  
E-Mail: [snesup@snesup.pt](mailto:snesup@snesup.pt)  
Site: [www.snesup.pt](http://www.snesup.pt)

### Outras Sedes do SNESup

Pr. Mouzinho Albuquerque, 60 - 1.º  
(Rotunda da Boavista)  
4100-357 PORTO  
Telefone: 22 543 05 42  
Fax 225 430 543  
E-Mail: [snesup.porto@snesup.pt](mailto:snesup.porto@snesup.pt)

Estrada da Beira, 503, R/C, A  
3030-173 COIMBRA  
Telefone: 239 781 920  
Fax: 239 781 921  
E-Mail: [snesup.coimbra@snesup.pt](mailto:snesup.coimbra@snesup.pt)

### Abr/Mai/Jun

Periodicidade Trimestral

### Administração

Av. 5 de Outubro, nº 104, 4.º  
1050-060 LISBOA  
Telefone: 217 995 660  
Fax : 217 995 661  
E-Mail: [snesup@snesup.pt](mailto:snesup@snesup.pt)

### Diretor

Paulo Peixoto

### Diretoras-adjuntas

Catarina Fernando  
Teresa Nascimento

### Conselho Editorial

Álvaro Borralho  
Catarina Fernando  
Gonçalo Velho  
João Leitão  
Paulo Ferreira da Cunha  
Teresa Nascimento

### Produção, Edição e Publicidade

Terra das Ideias  
Rua Fernando Oliveira, 8  
2130-999 Benavente  
Telefone: 263 589 307  
Fax: 263 589 309  
E-Mail: [apoioaocliente@terradasideias.com](mailto:apoioaocliente@terradasideias.com)  
[www.terradasideias.com](http://www.terradasideias.com)

### Conceção gráfica, paginação, pré-impressão e impressão

Terra das Ideias  
[www.terradasideias.com](http://www.terradasideias.com)

Registado na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o número: 125898

### Tiragem

5.000 Exemplares

### Depósito Legal

180504/02

ISSN 2183-2110

Preço: 5 Euros

Assinatura de 5 Números: 25 Euros

Créditos Fotográficos  
Thinkstockphoto, Arquivo da Revista



## Como encaixar as peças da rede de instituições do Ensino Superior?

- >4 **Opinião**  
Portugal precisa de universidades técnicas
- >6 **Organização do Ensino**  
As universidades e o novo nome da paz
- >12 **Temas atuais**
  - > Futebol e ensino superior - mais que uma metáfora
  - > A universidade não anda bem
  - > A arte serve para transformar a vida
- >39 **Secção jurídica**  
Contagem do tempo que se tinha no ensino superior privado para o tempo de serviço no público

>50 **Navegando na Internet**

EURASHE



ADRIANO MOREIRA

PRESIDENTE DO INSTITUTO DE ALTOS ESTUDOS  
DA ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA

PROFESSOR EMÉRITO DA UNIVERSIDADE  
TÉCNICA DE LISBOA

## A Soberania e o Ensino



1) Pode eventualmente parecer inesperado relacionar a soberania com o Ensino, mas talvez seja fácil defender a relação entre os dois valores estruturais das comunidades, nacionais ou plurais, mas convergentes na sustentação do mesmo Estado. A questão é que parece historicamente haver uma relação entre a tendência de os Estados de definição *extrativos* subordinarem o quadro do ensino à manutenção da estrutura política, mantendo limitado o número de instituições e rigorosas as condições de acesso, e, pelo contrário, os Estados de definição *inclusivos* abrirem ambas as limitações.

No que podemos considerar a expansão colonial europeia, e considerando a sucessão de Impérios portugueses (Índia, Brasil, África), aquela regra foi nem sempre inconscientemente seguida, mantendo o ensino superior exclusivamente sediado na Metrópole, com apenas a Universidade de Coimbra a distinguir-se pela inscrição na história do saber português, tendo existência curta a Universidade de Évora, e não obtendo reconhecimento na Metrópole os diplomas da Escola Médica de Goa.

As atitudes foram mudando, não podendo descontar-se a importância paradigmática das Revoluções Americana e Francesa,



com a afirmação, divulgação, e implantação da vigência dos direitos individuais. É de lembrar que Jefferson desejou que gravassem no seu túmulo três referências: a Liberdade Religiosa, a Declaração de Independência, e a Fundação da Universidade de Virgínia.

A República, proclamada em 1910 em Portugal, dispensou cuidado à expansão do ensino superior, multiplicando as Universidades, atenção ao ensino profissional de qualidade inegável, mas continuando a não considerar a extensão do movimento ao ultramar, cujos problemas mantiveram uma presença limitada no ensino superior metropolitano, com um curso semestral de administração colonial nas Faculdades de Direito, alguma presença no então chamado Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras da Universidade Técnica de Lisboa, e com contribuição notável, na investigação e ensino, dos Institutos de Agronomia e de Medicina Tropical de Lisboa.

**Foi portanto um dos reitores de Moçambique, o Professor Doutor Veiga Simão, que, sendo Ministro da Educação no último governo da Constituição de 1933, promulgou, em 1973, uma Reforma do Ensino Superior, que alargou o número de Universidades, criou os Politécnicos, extinguiu as Escolas Comerciais e Industriais do ensino profissional**

Do ponto de vista da integração política dos estudantes vindos das colónias estudar na Metrópole, a Casa do Império, talvez inspirada nas Repúblicas de Coimbra, agiu sempre com a finalidade de criarem uma mentalidade de adesão à ideia da unidade nacional do Minho a Timor, mas de facto o que produziu foi uma geração de repudiantes do conceito, e até de líderes da libertação do regime colonial. Uma atitude que acompanhava o movimento global da descolonização, e encontrava já na Universidade uma crescente informação, e até apologia das mudanças que a

ONU apoiava com eficácia, em paralelo, mas nem sempre em articulação, com os movimentos políticos que se multiplicaram nos territórios submetidos ao Império Euromundista.

Apenas em 1961, em Moçambique com o apadrinhamento da Universidade de Coimbra, e em Luanda com o apadrinhamento da Universidade Técnica de Lisboa, com a responsabilidade tutora assumida pelos respetivos Reitores Braga da Cruz e Moisés Amzalak, foram criados os Estudos Gerais Universitários, cuja qualidade e eficácia seria avaliada depois de três anos de funcionamento, para então serem completados os currículos.

O prazo foi encurtado pela excelência de desempenho e da atenção do apadrinhamento, devendo não deixar de registar que foram algumas dezenas os professores que, tendo regressado à metrópole depois da descolonização de 1974, vieram a assumir as responsabilidades de Reitores e Vice-Reitores nas Universidades metropolitanas.

Foi portanto um dos reitores de Moçambique, onde se distinguiu, o Professor Doutor Veiga Simão, que, sendo Ministro da Educação no último governo da Constituição de 1933, promulgou, em 1973, uma Reforma do Ensino Superior, que alargou o número de Universidades, criou os Politécnicos, extinguiu as Escolas Comerciais e Industriais do ensino profissional, com, entre mais razões, o sério fundamento de que a *qualificação* seria

a arma do *desenvolvimento sustentado*, aquilo que Paulo VI chamaria, na Assembleia Geral da ONU, o novo nome da Paz.

Aconteceu porém que a Reforma, inspirada por uma filosofia inspirada por um princípio que ainda hoje é considerado fundamental para levantar a Europa da profunda crise em que se encontra, foi atingida pelos factos que se

De novo foi necessário reconhecer que Portugal, como sempre aconteceu na sua longa história, precisava de um apoio externo

desenvolveram, em ritmo revolucionário depois de 1974.

De novo foi necessário reconhecer que Portugal, como sempre aconteceu na sua longa história, precisava de um apoio externo, que na fundação foi o longamente solicitado reconhecimento do Papa na Primeira Dinastia, à Aliança Inglesa na segunda, e agora à União Europeia em movimento expansivo, mas sem conceito estratégico que ainda hoje não conseguiu definir.

Foram muitos os resultados favoráveis, no que respeita às modificações da sociedade civil, mas deve destacar-se, para o tema da investigação e do ensino, a Declaração de Bolonha (1999), logo chamada tratado, que não é. Esta Declaração, que abriu portas à expansão do número de instituições de ensino superior, não colocou em dúvida a trave mestra que se encontra no princípio de que é a *formação* o instrumento do desenvolvimento sustentado, mas insistiu frequentemente em que o *mercado* esperava tempo excessivo pelos formados, e generalizou o modelo dos 3+2 ou 4+1, para as licenciaturas.

Não foi porém tomada em consideração a mudança radical que, entre a reforma de 1973 e a Revolução de 1974, se verificou na circunstância (Ortega) portuguesa, e que se traduziu na evidência de que a base territorial agora era a dos 92.000 quilómetros quadrados deste território que, no dizer de D. Manuel Clemente, "nos calhou, ou em que encahámos".

Houve por isso e claramente advertências sobre esta mudança de circunstância, no sentido de rever a planificação bolonhesa, mas faremos referência apenas aquelas que foram insistentemente feitas pelo Conselho Nacional de



Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), fundado tardiamente em 11 de Julho de 1998, com gente experiente e dedicada ao interesse nacional do setor, atenta às mudanças que se tinham verificado na Europa e no mundo, com o globalismo dominante mas mal sabido, salvo nos efeitos colaterais que se multiplicaram. Estão publicados vários volumes que essa organização produziu, mas julgo que pode resumir-se as suas críticas em claros princípios que não foram nem sequer meditados pelo Ministro responsável pela aplicação da Declaração de Bolonha de 19 de Junho de 1999, e que reorganizou a reforma anterior sem ouvir o Conselho Nacional de Educação: este, porque a lei o manda seguir a evolução, não o manda esperar que o consultem, faz uma crítica severa à falada reforma, que reprovou, tendo ela apenas um voto favorável. A ação paralela do CNAVES consta de vários volumes publicados, resumindo aqui o essencial.

As questões eram as seguintes, depois da esperança já vivida desde 1973, com as mudanças à vista da Europa, e antes da crise em que se encontra: 1) a orientação de Bolonha do 3+2 e do 4+1 era apenas um ritmo, também criticável, mas a exigir uma melodia conforme às necessidades de cada Estado membro; 2) a estrutura portuguesa do ensino superior não era apenas constituída pela Rede Pública (Universitária e Politécnica) compreendia ainda a Rede Privada e

a estrutura portuguesa do ensino superior não era apenas constituída pela Rede Pública (Universitária e Politécnica) compreendia ainda a Rede Privada e Cooperativa, a Católica, a Militar, o todo a exigir racionalização global para servir um novo conceito estratégico nacional, até hoje não formulado

Cooperativa, a Católica, a Militar, o todo a exigir racionalização global para servir um novo conceito estratégico nacional,

até hoje não formulado, e realisticamente informado sobre a mudança do enquadramento internacional da Europa, do Mundo, e do País.

Assim como a Reforma de 1973, baseada numa filosofia conhecida, que cometeu o erro de extinguir as Escolas profissionais, não previu a mudança estrutural do país em 1974, em 1999 a total descon sideração da *circunstância* teve presente a importância do saber, mas a completa imprevisão sobre a *evolução* da ordem mundial, que teve, entre outras, estas consequências: 1) excesso de licenciados em relação às capacidades do apressado mercado, tudo contrário à leitura oficial de Bolonha sobre a relação – vista estatisticamente – entre a Universidade e as empresas; 2) Apoio da formação nos melhores centros estrangeiros, com recurso evidente ao Estado social, mas sem condições de oferecer um campo de ação a esses altamente qualificados no seu país; 3) falta de *formação profissional* que era oferecida pelas extintas escolas profissionais; 4) Emigração dos diplomados pelo ensino superior, empobrecendo o país, em recursos e gente; 5) submissão da população ao *credo do mercado* com esquecimento do *credo dos valores*, e por isso com prejuízo grave para o estudo das humanidades.

2) A evolução da circunstância traduziu-se na importância da evolução do estatuto do Estado português na comunidade mundial, com primeira incidência na União Europeia a que pertence: considerado economicamente *periférico*, evolucionou para *exíguo*, isto é, com uma relação negativa crescente entre *fim do Estado* e *capacidades*, *exógeno*, isso é, sofrendo os efeitos de decisões em que não participa, e finalmente submetido a uma forma de *protetorado* de nova invenção, criado pela União Europeia sob direção crescente de Berlim, e exercido por três empregados representantes respetivamente do FMI, da Comissão Europeia e do Banco Central Europeu, com o nome de Troica, intervenção oficialmente

terminada em 2004, mas com efeitos de duração indeterminado.

O essencial destes efeitos atingiu o espaço do *Limes do Império Romano*, abrangendo Chipre, Grécia, Itália, Espanha, Portugal. A conjugação desta posição internacional com a renovação em curso de hierarquia dos Estados, e tendo por evidente que a soberania manteve o nome mas não o conteúdo, sendo até este variável para cada região e unidades políticas, a *relação entre*

submissão da população ao *credo do mercado* com esquecimento do *credo dos valores*, e por isso com prejuízo grave para o estudo das humanidades

*ensino, investigação, e soberania, tornou-se numa espécie de desafio para o que pode chamar-se a quarta dimensão da Universidade: investigar, ensinar, desenvolver a interdisciplina, e finalmente a transdisciplina* que visa compreender o *globalismo*, sintetizar o saber, e orientar para um novo *saber fazer* o espírito da iniciativa e criatividade.

O facto é que o ensino superior enfrenta uma competição entre os países ocidentais em decadência política mundial e os Estados e regiões emergentes que dominou até à descolonização, uma competição que abrange, entre outras, decisões financeiras, demográficas, políticas, militares. Os chamados BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul) assumiram um acordo de cooperação em 2013, e a OCDE editou um projeto intitulado Higher Education Learning Outcomes (AHELO) que visa avaliar a qualidade alcançada por cada país na concorrência múltipla em curso. Os ocidentais estão em atitude de resposta com a anunciada criação do Massive Open Online Courses (MOOC), cujos cursos já atraíram cinco milhões de estudantes em todo o mundo.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tatiana Kastouiva-Jean, *L'enseignement superieur entre pays occidentaux et emergentes. Cooperation or competition?*, in Rameses, 2015, pg. 202 e sgts.

O movimento de capitais envolvidos é enorme, e por isso a economia do conhecimento tem um lugar principal na posição internacional dos Estados. Para as grandes potências, servindo de referência os EUA, as *tecnologias estratégicas* no sentido tradicional da *capacidade militar* exige uma avaliação particular, porque o Estado e o seu aparelho de intervenção, tomam esse conhecimento, apoiado em financiamento público, como “fator de poder na sua capacidade de enquadrar descobertas e desenvolvimentos tecnológicos ao serviço de certos domínios estratégicos”. Para todos os Estados, como segunda modalidade, concentram-se no conhecimento “como fator de poder na sua capacidade de conseguir inovação”, pela iniciativa privada. Nas palavras de Dominique Forey, resumindo a questão, “existem duas modalidades principais de *traduzir o saber em poder* à escala dos Estados cujos efeitos respetivos são diferentes: na primeira modalidade, a que permite reforçar a segurança, a força militar, a presença no espaço, ou a independência energética e, por este meio, a prosperidade do país graças às capacidades de investimento privado pelo desenvolvimento tecnológico é relativamente banal; a segunda, que liga conhecimento e poder por intermédio da divulgação, é bem mais difícil de implantar”, designadamente porque depende da capacidade privada.<sup>2</sup> É evidente que os países com capacidade para assumirem as duas espécies de estratégia, as articulem de modo que os progressos do saber e da tecnologia fornecida pelo Estado em nome da segurança, transcenda os benefícios para a segunda. Mas os países incapacitados de sustentarem a primeira estratégia com utilidade possível, não podem senão aproveitar do que se torna acessível pela política internacional que sejam capazes de desenvolver, mas nenhum está dispensado de saber e praticar que *o saber e o saber fazer* são

O facto é que o ensino superior enfrenta uma competição entre os países ocidentais em decadência política mundial e os Estados e regiões emergentes que dominou até à descolonização, uma competição que abrange, entre outras, decisões financeiras, demográficas, políticas, militares.

componentes da soberania deste século XXI sem bússola, e que o descuido com esse facto abre caminho para a situação de Estados falhados. Mais de metade dos Estados hoje filiados na ONU não tem sequer capacidade para responder aos desafios da natureza, como terremotos, tsunamis, tufões, epidemias, o que não impede que sempre apareçam recursos para alimentar a aquisição das armas ao complexo militar-industrial que parece não ser possível disciplinar.<sup>3</sup>

Neste quadro do globalismo, mal sabido como temos insistido, a situação portuguesa dá sinais evidentes de que, aceitando que tem de ser um objetivo comum a todas as tendências sociais e políticas, recuperar um lugar de igual dignidade na Comunidade das Nações, tem de ser resolvido se a *investigação e o ensino*, em toda a pirâmide, mas sobretudo neste último, é uma questão prioritariamente

Abandonar a política de prestigiar a imagem nacional com a fixação dos melhores talentos no estrangeiro, formados com o apoio financeiro e escasso nacional

de *soberania* e não uma área entregue preferentemente às circunstâncias do mercado, de que o Estado faz questão do aparente princípio de afastar-se. Não há que ter grandes pretensões quanto à primeira ambição de *tradução do saber*



*em poder*, porque não são muitas as potências habilitadas a traçar um domínio nesse espaço; mas não podemos descurar que a rede do ensino militar esteja sempre presente e capaz de assumir o saber recolhido pelos aliados, ajudando, como corrente de transmissão, a iniciativa privada nacional. Mas no que respeita à segunda espécie de tradução do saber em poder, existem vários pontos a exigir atenção e esforços prioritários: 1) manter a comunhão de afetos em que se baseia a unidade dos pluralismos nacionais, renunciando a políticas divisionistas entre gerações, funções, ação pública e privada, e assim por diante; para tanto, o descuido das Humanidades não pode deixar de ser preocupante, e está a acontecer agudamente entre nós; 2) Nesta

<sup>2</sup> Dominique Foray, *L'Economie de la concisssane, avenir de le puissance?*, in L'Etat du Monde, Paris, 2014, pg. 71 e segts. Wolfgan Kleinwchter, *Internet, sociétés civiles et gouvernements: cohabitations ou choc de cultures?*, in *Internationel puissance*, Politique Étrangée, Paris, n.º 2, 2012.

<sup>3</sup> Sipri Yearbook 2013, *Armaments, Disarmament and Internationel Security*, Solna, Suécia, 2013. Jean-Marc Châtaigner e Hervé Magro (dir.), *États et societis fragiles. Entre conflits, reconstruction et developpement*. Kartebela, Paris, 2007. Jean S. Spears, *Civil war in African States. The rearch for Security*, Lynne Rienner Publisher Boulder, Londres, 2010.



linha, e no âmbito das Humanidades, dando relevo ao estudo do saber e do saber agir nas relações internacionais, um setor que é o recurso dos pequenos Estados que não podem investir autônomos na primeira espécie de estratégia a que recorrem as grandes potências, incluindo os BRICS; 3) Abandonar a política de prestigiar a imagem nacional com a fixação dos melhores talentos no estrangeiro, formados com o apoio financeiro e escasso nacional, sem assegurar o regresso, o que implica racionalidade nos cortes financeiros cegos que atingem as redes universitárias nacionais e a investigação; 4) É evidente que poderemos nunca ter uma conjugação das duas estratégias do conhecimento e da sua relação com a estrutura da soberania, neste século sem bússola, que comporta respostas como as dos EUA, da China, da França, sem recorrer à partilha do saber

que os titulares de ambas as estratégias conseguem, o que aconselha a internacionalização das redes nacionais pelo menos com todas as redes europeias de investigação e ensino, seja qual for a organização política da União; Nathan Rosenberg, chamava “liberdade de experimentar” (freedom to experiment), articulando as atividades do “inventor e do empresário”.<sup>4</sup>

3 – No movimento clássico, em que Max Weber teve uma grande presença, o poder traduzia-se na capacidade de submeter pela força. Hoje, quando na área da segurança e defesa o fraco consegue vencer o forte como acontece com o terrorismo, e poder como o dos EUA não ganhou nem vitória nem glória, como em Cuba, no Iraque, no Afeganistão, a economia do saber é um elemento fundamental na definição da

igualdade ou hierarquia dos Estados e povos no mundo global. Os pequenos Estados ou compreendem e assumem a redefinição da nova atitude, ou tendem para a submissão, ou mais gravemente para falhados: o poder mudou de definição, a interdependência é a regra, a regionalização do tipo da União Europeia (com conceito estratégico) multiplica-se, a *economia do conhecimento* que articula o saber com a iniciativa, exige atenção às humanidades, empenhados em encontrar o paradigma comum que articule as diferenças históricas, culturais, religiosas, dos povos, e os solidarize na concretização de que o desenvolvimento sustentado, será o novo nome da paz. Trata-se da quarta missão da Universidade desafiada pelo globalismo de que conhecemos os efeitos e mal conhecemos a estrutura ●

<sup>4</sup> Youssef of Courbage, *Demografie et puissance: le nombre fait-il-la force?* in *Puissances d'Hier et de Demain*, L'État du Monde, 2014, pg. 61 e sgts. Samuel Huntington, *Le Choc des Civilisations*, Odile Jacob, Paris, 1997.



**ANTÓNIO VICENTE**  
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR



**FERNANDO ALMADA**  
PROFESSOR ASSOCIADO, APOSENTADO

# O FUTEBOL

## Ensino Superior, Ciência, Estado e Vida: Reflexões de um Diálogo

**O** Natal e o final de ano são um bom tempo de reflexão. Ao calor da lareira, num diálogo que pode procurar o aprofundamento porque anos de trabalho em conjunto permitem estabelecer as pontes possíveis e aceitar as divergências particulares, não limitando as diferenças mas antes marcando-as por não ficar em generalidades mas por ir ao pormenor que destrinça.

Quase sem as 'fichazitas' (pressionantes, extensas e bacocas) que é urgente preencher, sempre "para ontem", que não servem para nada de proveitoso, mas que vão mantendo a pressão que evita que cuidemos de outras coisas. Fichas que quase permitem pensar que existe uma conspiração (em geral e neste caso particular no ensino superior) para que as coisas não evoluam naturalmente, mantendo-se a imobilidade do pântano onde tudo putrifica e o insalubre (para alguns, claro, pois os outros bem que prosperam na podridão - adaptações?) permite que floresçam 'micróbios e bactérias' que de outra forma seriam esmagados na sua pequenez.

A 'despoluição' (tudo é relativo ao

referencial que pretendemos privilegiar - neste caso o Homem por o posição às populações dominantes de micro-organismos que, segundo parece - vide Science & Vie dezembro 2014 - constituem 2/3 da biodiversidade, mas onde, felizmente e ao contrário do tema de que estamos a falar, parece que as simbioses se sobrepõem aos parasitismos) impõe-se, pois Vida é transformação não preservação, e o equilíbrio pode existir no movimento (depende dele até, se conseguirmos ter uma perspectiva dinâmica, fugindo às imposições da estática) como facilmente poderão perceber aqueles que conseguiram passar do triciclo (muito mais instável quando a velocidade aumenta) para a bicicleta (sem aquelas rodinhas lá atrás), num equilíbrio de contraditórios, que na vida se chama de cultura, feito da compreensão das relações que sempre existem e que se estendem até infinito.

O Ensino Superior pode assim ser escalpelizado até na fogueira não restarem mais do que as brasas. Tentou-se ainda evitar que tudo fosse com o fumo fazendo alguns extratos da conversa para esta 'ata' onde o diálogo procura traduzir



conteúdos e não o decorrer das palavras, sempre falsas nas interpretações que cada um de nós (onde incluímos o leitor) lhes consegue dar.

### ENSINO SUPERIOR E FUTEBOL

Ou melhor Futebol e Ensino Superior, dando prioridade ao que é mais importante. Não é necessário recorrer à hermenêutica, à semiologia, à semântica, à semiótica, e tantas outras formas de operar e metodologias que nos auxiliam na interpretação, para entendermos esta relação de forças. Basta, simplesmente, no restaurante observar porque todos se calam e ficaram, embasbacados, a olhar para o televisor - ou foi catástrofe grave ou é Futebol, mesmo que este esteja representado por algumas boçalidades, que não são certamente imagem do que o Futebol tem de melhor mas que traduzem o interesse dos observadores.

Ora o Futebol é bem mais importante que o Ensino Superior, se aceitarmos a expressão que tem (em tempo e outros recursos utilizados) na comunicação social, se julgarmos pelo interesse que desperta em geral, se virmos como consegue mobilizar emoções e motivações.

Aqui a semiótica é útil quando nos explica que existe uma tripla relação - o emissor / o sinal / o recetor - que embora constituindo um todo do ponto de vista funcional não faz com que algum deles seja responsável pela disfuncionalidade de qualquer dos outros, embora só todos em conjuntos possam funcionar devidamente. O Futebol também não tem de responder pelas incapacidades de quem o vê, aprecia, joga ou treina. Porém, ao pensarmos Futebol (tal como o faremos quando consideramos temas

como Ensino Superior, Estado, Ciência ou a Vida) temos de, para além de procurar compreender, tanto quanto possível, as variáveis que nele intervêm, ou seja, as pessoas, a física, a fisiologia, aspetos sociológicos implicados e tantos outros fatores a considerar, não nos ficar por algumas das superficialidades com que alguns (muitos e certamente demasiados) interpelam tais variáveis.

Subsiste a insatisfação (claro) e as desculpas são deixadas para os acasos ou intervenções divinas (como se Deus para além 'de jogar aos dados', ao contrário do que nos afirmava Einstein, não tivesse mais nada para fazer) que levam alguns a persignar-se quando entram em campo ou a entrar com o pé direito (tal como o fazem muitos no Ensino Superior, nas funções do Estado, da Ciência ou da Vida), confiando mais na sorte ou nos astros do que num conhecimento e experiência que levaram milhares de anos e de esforços a acumular e desenvolver e que, pelo menos no Ensino Superior, na Ciência... e na Vida, alguns pretendem, para além de pregar, ensinar.

Ora o Futebol, como dizíamos, é bem mais importante que o Ensino Superior, se aceitarmos a expressão que tem (em tempo e outros recursos utilizados) na comunicação social, se julgarmos pelo interesse que desperta em geral, se virmos como consegue mobilizar emoções e motivações. Mais importante, nestas perspetivas, que a política, que a educação em geral, que a ciência e tantas outras coisas essenciais se pretendemos aproveitar a qualidade de vida que hoje está disponível, quaisquer que sejam os gostos, crenças e feitios de cada um.

Contextualizada a conversa, ganho o distanciamento que a noite traz entre 1- o que não é resolúvel, e que, portanto, se irá resolver de qualquer forma, embora com os custos e desvantagens que tiver que ser e, 2- as soluções pensadas que procuram obviar aos determinismos ou acasos e encontrar soluções tão boas quanto possível, naturalmente (portanto) com erros e defeitos, mas que não conduzam a becos sem saída onde o suicídio quase



se torna lógico por falta de outra saída. Mas o espírito natalício e o fogo da lareira, alguns dirão purificador, que acompanha o Homem há milhares de anos, reconfortando-o ou mesmo salvando-o (mas que não deixa de constituir o inferno, note-se), impede a implantação desta visão (quase) niilista e motiva a procura de soluções mais (desejamos que não demasiadamente) otimistas.

Passemos ao diálogo:

A - O Ensino Superior um problema sem solução? Encerrado o IV Congresso do SNESup, depois de anos a tentar contribuir para dar ao Sindicato um rumo que permita fugir do constante apagar de fogos e da procura de soluções para problemas pontuais, ações essenciais mas que vistas com algum distanciamento não levam a nada para além de uma luta inglória com um dia-a-dia em que os problemas se repetem iguais e permanentes, impedindo que se procure a solução das causalidades que os provocam. Certamente não há soluções definitivas, mas se atacamos a chama sem cortar o combustível que a alimenta ou o combustível que a 'espevita', ou até ambos, só conseguimos atenuar um pouco os efeitos, até ficarmos estorricados na primeira oportunidade.

**B - Essas são consequências. As causas estão nas opções a fazer. Ou optamos por um Sindicato que não é mais do que um retardador dos efeitos do fogo, que resolve alguns problemas pontuais evitando que haja situações mais graves, ou por um Sindicato que ataca problemas de fundo e procura encontrar soluções que mais à frente evitem que o fogo seja ateado.**

A - Mas não é um problema dos Sindicatos e das suas políticas. O Ensino Superior pode ter uma ação de estabilizador ou de transformador. Claro que o importante seria ter tudo, estabilizar e transformar, mas não só seria difícil como pouco eficiente pois são ações (e políticas) contraditórias, no Ensino Superior, na Ciência e na Vida.

Veja-se o exemplo do Futebol. Se

Os Politécnicos que querem ser Universidades, as Universidades que gostavam de ser Centros de Investigação e as que poderiam não passar de meros centros de transmissão de conhecimentos, os investigadores que não gostam de dar aulas e os docentes que não estão motivados para produzir conhecimento.

queremos que seja um fator de estabilidade é preciso deixar que o público descarregue nele as suas frustrações e angústias, as raivas e a falta de uma 'Vida'. Chamar nomes aos árbitros até pode ter um efeito positivo (embora feio). Não interessa o que é dito, é simplesmente importante poder falar, mesmo sem que se diga nada. Se olharmos com sentido de análise para a comunicação social em geral e muito especialmente para a televisão, vemos facilmente como estes sentidos se manifestam. Quantos programas se enquadram nestas situações em que nada se procura construir? Visam apenas fazer a catarse, retirar pressão. Mas haverá consciência disso? Se não houver corremos o risco de exagerar nos efeitos, de haver uma falta de equilíbrio que leva a que tudo seja superficial e passageiro, pois quanto mais superficial e passageiro for melhor será cumprida a função. E o

E o 'disparatário' não tem limites. Mas a asneira do "só" ganha uma dimensão que torna a tolice de tal forma evidente que só (SÓ?) o adepto mais ferrenho consegue não ver.

mesmo se passa no Ensino Superior, na Ciência, no Estado e na Vida.

**B - Mas, por outro lado, a 'pressão' é necessária para construir, para agregar, para transformar. E sem transformação tudo se degrada (que desculpem os conservacionistas - que acham que preservar é que é manter).**

O Futebol pode também ser um fator de transformação. Poderoso. Se integrar

a capacidade de análise, o sentido crítico, a observação cuidada, a chamada de atenção para as funcionalidades (as que funcionam e as que não) e tantas outras coisas. Com a vantagem das pessoas estarem motivadas e emotivamente empenhadas.

Mas é muito difícil observar o que se está a passar no jogo com toda a gente aos berros ou com o comentador a dizer disparates e a procurar chamar a atenção para uma coisa que ele diz que é estatística ou para assuntos que nada têm a ver com o que se está a passar só porque acha que lhe pagam para falar mesmo quando não tem nada para dizer. Por isso uma função de estabilizador é contraditória com uma intencionalidade de transformação. Não dá para fazer um pouco de cada uma, numa tentativa de equilíbrio, pois anula uma à outra e o resultado é pior que nada, é a frustração do nada acontecer. Uma Vida de nada, um Ensino Superior do nada, uma Ciência do nada... e logo também um Sindicato do nada. O zero tem as suas funções, já o nada é ausência... nada. A - Há, portanto, que saber o que queremos! Onde estamos, para onde queremos ir e como o procurar fazer. E em seguida procurar fazê-lo.

**B - Grande projeto. Mas então o que é Ensino Superior? Universidade, Politécnico, Investigação, Ciência?**

A - É difícil não é? Os Politécnicos que querem ser Universidades, as Universidades que gostavam de ser Centros de Investigação e as que poderiam não passar de meros centros de transmissão de conhecimentos, os investigadores que não gostam de dar aulas e os docentes que não estão motivados para produzir conhecimento. Uma enorme baralhada.

Mas será possível voltar a separar cada uma das funções? A indústria, o comércio, a distribuição, o projeto, a concepção, etc.? "Cada macaco no seu galho" pode parecer pacífico, mas vai fazer com que dificilmente "os macacos" e "as macacas" se encontrem, o que me parece uma pena...

**B - E, pegando no sentido da conversa, no Futebol é também evidente que a**



equipa vai fazer uma triste (ou alegre?) figura se o roupeiro resolver não distribuir calções para um jogo. Os contributos para o desempenho da equipa vêm de muitos lados mesmo que por vezes não nos pareçam evidentes. Quem coordena isto tudo?

A - E quem planeia as estabilidades que devemos procurar e as transformações que são necessárias?

Mas podemos confiar em quem faz estas opções? Ou temos de avaliar o desempenho de quem as faz e de como as faz?

Aqui o Futebol tem a tarefa simplificada. É fácil ver quem ganha o jogo e o campeonato, quem marca golo ou quem dá 'frangos'. Mas é verdade há comentadores que dizem que foi um grande remate só (SÓ?) não acertou na baliza; que jogaram bem mas só (SÓ?) não conseguiram finalizar; que é um grande treinador só (SÓ?)

as carreiras são definidas por fatores externos à produção e à performance dos grupos de trabalho (...)

que teve azar. E o 'disparatário' não tem limites. Mas a asneira do "só" ganha uma dimensão que torna a tolice de tal forma evidente que só (SÓ?) o adepto mais ferrenho consegue não ver.

**B - Já as avaliações no Ensino Superior, na Ciência, no Estado, na Vida, nem sempre são tão claras. Nestes casos por vezes passados uns anos 'o clube' desaparece e ninguém percebe porquê. Que campeonatos foram sendo perdidos, que golos falhados? Que objetivos definem uma boa prestação? O que é**

**um bom Docente ou Investigador? Uma boa Universidade ou Politécnico? Um bom político? Uma Vida de qualidade?**

A - Na dúvida, e ela existe certamente, é preciso 'não meter todos os ovos no mesmo cesto'. Uma democracia é uma opção neste sentido, no fundo pretende manter opções em aberto e facilitar a mudança para aquela que é percecionada como na altura a mais ajustada através de um processo sem custos excessivamente elevados através de eleições (e não uma solução sagrada que alguns parecem adular - ou bajular?). Mas no Ensino Superior procura-se promover a uniformidade. Cursos todos iguais, docentes a transitarem de umas instituições para as outras sem que haja a força de um projeto a decidir (a decisão é feita pelos 'referees' que estão no Bangladeche ou no Quênia - vejam-se os currículos de inúmeros

avaliadores de artigos e publicações e a forma como estes pesam num concurso), as carreiras são definidas por fatores externos à produção e à performance dos grupos de trabalho, e tantas outras disfunções na governança das instituições do Ensino Superior - experimentem fazer o mesmo com uma equipa de futebol!

Quase poderíamos dizer, pegando na realidade dos conceitos, que é antidemocrático - eliminam-se as opções, retira-se a possibilidade de uma correção sem grandes custos.

**B - Por outro lado temos uma semelhança entre a definição do que é Ensino Superior e do que é Futebol. É que toda a gente fala deles mas ninguém é capaz de definir decentemente o que serão. É o 'está-se mesmo a ver', não é? Tentem lá explicar o que são a alguém que não esteja 'mesmo a ver' - ou seja, tentem lá definir Ensino Superior. E também Futebol.**

A - Aceitemos esta dificuldade de definir. Mas podemos começar a 'separar águas', procurando encontrar o que certamente não são. O que nos restar vai ser certamente muito mais do que o que são, pois os fatores em jogo são infinitos, mas ganhámos na eliminação de alguns caminhos pouco interessantes ou pelo menos incómodos. Como dizia o poeta 'só sei que por aí não é'.

**B - Então temos que Ensino Superior não é Ensino nem é Superior!**

Não é Ensino porque ensino é a transmissão de conhecimentos ou processos (que são em si conhecimentos de formas de agir). Claro que as instituições estão preparadas para isto do ensinar. As salas de aulas estão dispostas para os alunos estarem virados para quem ensina, as aulas são na sua maioria exposições dos docentes para os alunos verem o que têm de aprender (ou, pior, saberem o que têm de aprender para passar nas avaliações), os horários são feitos para terem doses 'digeríveis' (às vezes) de conhecimento para aprenderem, o calendário escolar está dividido em fases de aprendizagem e fases de avaliação, etc.. É claro,

portanto, que as instituições estão fora do prazo de validade. Se fossem um pacote de bolachas ou uma embalagem de peixe iriam para o lixo. Assim são vendidas a preços de saldo para tentar encontrar comprador que corra o risco de aproveitar com a data limite ultrapassada.

No Futebol passa-se o mesmo - incapazes de estabelecer quais os fatores que devem ser melhorados ou alterados para melhorar a prestação dá-se umas doses de 'preparação física', 'preparação técnica', chama-se a atenção (eventualmente) para uma coisa que é a tática e "está a andar" - a sorte ou o jeito de algum jogador é que irá definir o resultado.

Tanto no Futebol como no Ensino Superior o que deveríamos ter era um processo que permitisse melhorar prestações - isto é, transformar os jogadores (nos dois casos) de modo a que tenham a capacidade de desempenhar as funções que vão cumprir de forma mais eficiente, para o futebolista (guarda-redes, defesa, etc.)



Ensino Superior não é Ensino  
nem é Superior (....)

ultrapassar os obstáculos que encontrar no jogo (quais? todos os possíveis, de preferência os mais prováveis!) de modo a fazer com que a sua equipa ganhe; para o aluno do ensino superior - ultrapassar os obstáculos que encontrar na vida (quais? todos os possíveis, de preferência os mais prováveis!) de modo a fazer com que a sua equipa ganhe. Num caso e no outro não é produzir mais, mas sim melhor! Num caso e no outro o jogo prolonga-se para a totalidade da vida - todos sabemos que um futebolista com grandes problemas na sua vida particular dificilmente tem uma boa prestação, já parece que poucos percebem que o mesmo se passa com um aluno do ensino superior terá que estar preparado da mesma forma para que possa ter uma boa prestação.



Num caso e no outro os treinadores (os docentes e os orientadores das equipas) limitam-se a ensinar uns truques (umas técnicas ou uns livros) sem terem um modelo onde vão sucessivamente verificando como as alterações introduzidas no jogador (do Ensino Superior e do Futebol) permitem melhorar as prestações da forma prevista ou se precisam de ser corrigidas as prestações do treinador para que a sua atuação esteja de acordo com as intenções e não sejam fruto de meros acasos - chamam-se a estas análises da evolução do modelo avaliações e aos efeitos esperados da aplicação do modelo previsões.

Para verificar se os resultados obtidos correspondem a simples acasos ou a efeitos resultantes do trabalho do treinador e da atuação do jogador utiliza-se, normalmente, uma coisa chamada de probabilidades. Se de uma forma regular se ultrapassar as probabilidades de um processo aleatório (ou se der o inverso) então podemos afirmar que temos aquele efeito para o trabalho realizado.

E não é Superior pois isso implicaria que há um processo cumulativo em que os conhecimentos se vão sobrepondo uns aos outros - ora hoje sabe-se que existe uma relação dialética entre os conhecimentos tratados, geridos por uma capacidade de esquecer e modificar e condicionado pelas influências mútuas que se estabelecem. Talvez por isso é difícil alterar o Ensino Superior sem que haja uma transformação profunda (uma rutura) em todo o processo pedagógico, libertando as pessoas para irem bus-

Pergunto-me mesmo se a avaliação, esta avaliação, não será uma das causas do problema?

car o conhecimento onde ele está disponível (livros, filmes, computadores/nuvens, etc.) e dando aos docentes uma função de catalisadores no processo de

transformação dos alunos. Mais do que transmitir conhecimentos (onde hoje já nem somos concorrenciais com os recursos disponíveis em qualquer sociedade atual - os vídeos, os livros, o acesso a grandes centros de dados, etc.) o docente é um facilitador/promotor da mudança do aluno. Não sendo sequer preciso inventar nada, basta ver como trabalha um orientador de um trabalho de doutoramento (quando era uma pessoa que interagía com o aluno e antes de terem transformado os doutoramentos em mais uma série de aulas em que o fator pessoa se perde de novo na amálgama do grupo de docentes transmissores de matéria) ou um tutor numa universidade moderna (atual).

A - No Futebol passa-se precisamente o mesmo. Os treinadores perdidos sem saber bem o que fazer (mesmo alguns deles que ganham milhões - aqui bem diferente do Ensino Superior, não é?) passado o tempo em que diziam dar 'ginástica' (a afirmação é deles, note-se), despacharam a 'preparação física' (mas preparam o quê? o músculo? a resistência? O regime de trabalho? etc. - se houvesse um trabalho de uma equipa de orientadores do treino eram definidas as variáveis julgadas interessantes e depois era verificado se a modificação dessas variáveis tinha a influência pretendida, não era?) para o preparador físico, juntaram um médico para as lesões, um psicólogo para... as 'maluquices', um nutricionista para fazer uns menus, etc. - mas quem coordena isto tudo dando consistência e coerência a um trabalho em conjunto?

Parece o Ensino Superior, o Estado, e algumas Vidas! A Ciência não porque alguns, com muito esforço e com riscos pessoais como um Kuhn, um Popper, um Einstein, etc., todos tão mal tratados quando afinal apenas pretendiam trabalhar de forma mais eficiente. Já para não irmos lá atrás a um Galileu, a um Giovanni Bruno, que 'por acaso' foi queimado na fogueira dos hereges por afirmar que a Terra se movia, e tantos outros que, de uma forma ou de outra e com enormes e muitas vezes escusados sacrifícios

deram a volta ao jogo.

Culpa (culpa mesmo porque há culpados) dos nossos Colegas (muitos, mas faça-se justiça, não todos) que incapazes de desempenhar uma função de auxiliares num trabalho de projeto, se limitam a dar aulas (e a fazer alguns “artiguinhos” que ainda vão dando currículo para as carreiras).

B - Ora fica assim definida uma coisa que não devia existir. E não é, certamente, com o tipo de avaliação que temos que iremos corrigir. Pergunto-me mesmo se a avaliação, esta avaliação, não será uma das causas do problema?

A - Que diferença temos então na avaliação no Futebol e a avaliação no Ensino Superior? Penso que embora o Futebol seja convencionado, isto é, tem origem numas regras que foram escolhidas, construídas sem ter uma finalidade concreta para a realidade que representam. Podíamos ter um campo redondo, uma baliza com outras dimensões e até mesmo como objetivo do jogo tirar a bola da baliza em vez de a meter na baliza do adversário. Seria certamente um outro jogo, um jogo que solicitaria outras capacidades e prestações, mas nada impedia concretamente que assim fosse.

Encontrou-se porém um equilíbrio entre as diferentes regras, as características das pessoas que o jogam e os seus espectadores, os objetivos a atingir para ganhar o jogo (o golo, as pontuações para ganhar o campeonato, etc.), os objetivos imediatos, e as finalidades a que o jogo pretende fazer chegar (as motivações que desperta, as emoções que faz viver, a saúde - um outro equilíbrio - que a sua vivência provoca e tantas outras coisas, boas e más, mas com predominância daquelas, a que o Futebol leva e de que é o instrumento chave). Este equilíbrio conseguido torna-se evidente quando vemos os desgraçados (desgraçados porque confrontados com um desequilíbrio que os ultrapassa e agride) dos miúdos já com os seus dezassete ou dezoito anos, andarem por um campo grande demais, com uma bola e umas balizas que não têm em conta as suas dimensões e com um jogo

O conhecimento passou de estrutura concetual de base para passar a ser um instrumento de atuação.

com um ritmo e uma lógica que nada tem a ver com o Futebol dos adultos. Até as senhoras têm dificuldades deste tipo e jogam um jogo que não está dimensionado para as suas características. Com evidentes desvantagens para os jogadores, espectadores, para o próprio jogo.

Faz-me pensar que tudo aconteceu um pouco por acaso, sem conhecerem bem as causas e as suas consequências, mas lá se “safaram”. Decididamente houve muita sensibilidade, custos que seriam evitáveis, mas alcançou-se um produto que como se vê se vende bem e tem procura.

Não terá acontecido algo de semelhante com o Ensino Superior? Analisemos.

Quando o Ensino Superior tinha como função fazer a distribuição do conhecimento, concentrando-o em locais específicos porque juntava professores, criava bibliotecas e espaços de debate, permitindo aos alunos procurar sabedoria num local bem definido, tudo funcionou bem, cumpria a sua função e tinha prestígio. Em Granada, uma das primeiras universidades, a Universidade era a rua em que viviam os professores, que aceitavam alunos para lhes transmitir o que sabiam e até onde sabiam. A síntese dos conhecimentos era da responsabilidade dos alunos que geravam sabedoria que depois distribuíam pelo mundo onde a pretendessem e tivessem meios para a atrair. Não era conhecimento que levavam, mas sabedoria.

O produto e os seus canais de distribuição eram coerentes e funcionavam, portanto. Funcionaram bem durante séculos. Até que... os livros se tornaram correntes e mostraram ser um concorrente temível. Mas ainda exigiam a passagem de conhecimento a sabedoria. E não é assim tão fácil esta passagem.

Há pouco mais de dois séculos deu-se uma mudança profunda. De uma forma rápida, e grosseira digamos, passou-se dos cânones para as disciplinas. Porquê? Por simples arranjo estético ou por impulso desbragado? Ou por se atender às necessidades de uma operacionalização que cumprisse com as necessidades do contexto e o ajustamento a estratégias adequadas? Certamente esta foi a razão, embora muitos não vejam para além daquelas possibilidades.

Peguemos no exemplo concreto da *École Polytechnique*, inicialmente *l'École centrale des travaux publics*. Napoleão, artilheiro de formação, percebeu a importância da matemática e da física para o desempenho de funções concretas, passando da regulação do tiro para a construção e a realização de obras - genial em muitos aspetos este Napoleão Bonaparte. Mais do que uma sabedoria era uma ferramenta de atuação. O conhecimento passou de estrutura concetual de base para passar a ser um instrumento de atuação. Houve que fazer arranjos e encarar de outra forma as novas funções.

Os docentes produziam um conhecimento e ensinavam, ensinavam, diretamente como o utilizar. Não havia complexas redes de distribuição desse conhecimento, a forma mais rápida de obter era ir diretamente às fontes. As capacidades expositivas eram rudimentares. O docente tinha (e quase só ele e os seus

Iremos arranjar alguém que assuma culpas pelas nossas infelicidades no Ensino Superior, na Política, na Ciência, na Vida (...)

assistentes) os meios de comunicar o que estava a ser feito e produzido. As aulas eram o local indicado e eficiente para o fazer.

O conhecimento e algumas das experiências que permitia fazer passaram a ser mesmo formas de espetáculo que passava pelos salões de quem tinha os meios

(financeiros, mas também materiais e sociológicos) para o utilizar e expor.

As disciplinas concretizavam esta forma parcelada de poder trabalhar. Aprendia-se como utilizar o conhecimento e este tinha uma arrumação específica que lhe era dada pelas metodologias que utilizavam e eram condicionados pelo objeto do seu estudo.

As funções levam a enquadramentos ajustados e até a lógicas próprias e específicas.

B - Será que nos faz falta um Napoleão? Ou seja alguém que para além de perceber o problema tenha com ele a artilharia. Um canhão por vezes é uma ferramenta útil...

Ou teremos de esperar que os ajustamentos se imponham pela razão? Mas tempo é uma coisa que não temos.

Pode parecer um paradoxo, agora que vivemos mais tempo, que podemos aproveitar o tempo de formas cada vez mais eficientes, temos cada vez mais falta de tempo.

Não é preciso a genialidade de Einstein para perceber que o tempo não é uma grandeza absoluta. Deforma-se com o espaço (com a velocidade - a relação tempo/espaço) como é evidente num jogo de futebol - o primeiro minuto do jogo dá para ir deixando correr, já o último minuto, quando é preciso marcar para ganhar ou não sofrer golo para não perder (e há os empates também, há sempre empates) o minuto tem um outro valor, nunca mais acaba ou passa num instante, depende das circunstâncias. Tal como se passa com o primeiro e o último jogo do campeonato ou da eliminatória. Perguntem a Seleção Nacional de Futebol...

Ou perguntem ao Estado quando se vai para eleições ou quando é preciso tapar o buraco do orçamento, ou à Vida no dia de receber o vencimento e no último dia do mês (que não é o 30 ou o 31, mas o dia em que ainda não se recebeu o ordenado). Passámos de um referencial velocidade para um outro capital/meio de troca. Mas a relatividade é constante.

No Ensino Superior deveríamos ter esta

noção, percebendo em relação ao referencial conhecimento/saber/sabedoria como as coisas são modeláveis. Mas a despreocupação (ou imprudência?) mostra que assim não será. "Hoje preencho as

**Esta é a sensação que temos todos os dias no Ensino Superior. O urgente sobrepõe-se ao necessário.**

fichas que não servem para nada mas que me obrigam a preencher (quem obriga? - os colegas que elegi para a direção, da escola, do departamento? o ministério? O *referee* que está no Bangladeche (não estou a embirrar com o Bangladeche - é só algo que tem um nome com piada e fica lá longe, é quase abstrato)? ... Ah! Deve ser Bruxelas - que é também algo que fica lá longe e perto do imaterial, um 'assumidor' de culpas que nos liberta de responsabilidades pois, pobres coitados, somos obrigados."

Até que um dia, substituído por um daqueles velhos vídeos VHS (ainda se lembram?) que sabe dar as mesmas aulas que eu dou (despeja a matéria - embora com a vantagem de estar sempre disponível, pelo menos até se avariar, coisa que também pode acontecer comigo e mesmo com mais frequência), ou desempregado por fazer parte de uma instituição caduca que finalmente houve alguém que teve a coragem de encerrar pois a relação custos/benefícios era incommportavelmente desvantajosa, iremos arranjar alguém que assuma culpas pelas nossas infelidades no Ensino Superior, na Política, na Ciência, na Vida - o Futebol tem bons (péssimos, claro) exemplos da situação nuns entrevistados que se queixam do árbitro, do azar, do público, do tamanho do campo, da bola ser quadrada e de tantas outras coisas que são culpadas, nunca da incompetência, da falta de visão, do treino mal feito, e de tantas outras coisas que acontecem e não deviam ter acontecido.

A - Até porque nem o Ensino Superior é eterno, nem o Futebol o será. Mas enquanto responderem aos problemas não se não só sobreviver mas, o que é preferível, viver... e tão bem quanto possível. Mas não fiquemos só pelos desejos e as críticas. Certamente não faremos milagres e não conseguimos retirar da lareira a solução prodígio, mas podemos (devemos) sempre procurar produzir (mais do que trabalhar e ainda muito mais do que arranjar um emprego).

Soluções?

**B - Mais do que arranjar soluções pontuais para alguns problemas que nos pressionam no dia-a-dia julgo que é preciso fazer um diagnóstico global procurando perceber o que está mal ou mesmo que o que não está tão bem quanto possível e partir daí para uma prescrição de formas de resolver os problemas.**

**O fogo pode ser restaurador e aconchegante como ali o da lareira, que acalma e ajuda a refletir, mas também pode ser pressionante quando lhe perdemos o controlo e corremos o risco de morrer "estorricados". Esta é a sensação que temos todos os dias no Ensino Superior. O urgente sobrepõe-se ao necessário. É uma má situação, no Ensino Superior, no Estado, na Ciência, na Vida - tal como no Futebol onde o grande craque não é o mais rápido, o mais forte ou o mais o que quer que seja, mas aquele que sabe e consegue gerir os centésimos de segundos de que dispõe (por**

**Uma correção a fazer no Ensino Superior - preparar as pessoas para que sejam capazes de decidir, de se comprometerem e de assumir as responsabilidades**

**vezes que conseguiu gerar) para puxar "a brasa à sua sardinha".**

**Vira aí o chouriço nas brasas e vamos... partir pedra.**

A - Por vezes, quando as coisas estão mal, digamos quase tão mal como está o Ensino Superior neste momento, para

dar um enorme sentido de gravidade, é uma boa estratégia de gestão deixar uma equipa a governar o dia-a-dia e montar em paralelo uma outra equipa que prepara a grande reestruturação que vai responder ao problema com outra visão, com outro tempo, com outro distanciamento, com outras soluções.

Em termos militares chama-se uma 'passagem de comando'. Já estás pronto? Passo o comando. Continência e... boa sorte.

Quando a crise é aguda, por vezes é preciso coragem para desviar recursos para preparar a solução alternativa que vai assumir a solução do problema daí a algum tempo. Mas coragem é coisa que se espera (exige) nas lideranças, sendo por vezes bem mais importante do que a genialidade. É mais um dos ensinamentos a retirar da solução democracia - a importância de uma oposição (que não está à espera que as migalhas do banquete lhes caia no regaço) que prepara com um governo sombra a solução seguinte, para quando lhe passarem o comando esteja preparada para o assumir plenamente na plena consciência dos problemas e na plenitude das respostas que propôs e é capaz de dar.

Os hiatos numa passagem de comando em termos democráticos é uma prova de uma democracia que não funciona, nem no governo que tem, nem no governo que passou a ter. É a antidemocracia das más escolhas. Se virmos em termos da Ciência justifica-se a resistência de uma teoria à mudança (que mais cedo ou mais tarde vai acontecer, porque não há teorias perfeitas, mas que deve acontecer no 'tempo certo' - isto é, quando uma teoria já não responde aos problemas e, um e que é muito importante e que não é um ou, existe uma alternativa mais válida - leia-se Kuhn e estude-se o que defende em relação às revoluções científicas).

Um campeonato ou um jogo no Futebol têm (só podem ter) o mesmo sentido - ganha, o campeonato ou o jogo, quem for melhor, mas é fundamental que haja quem venha logo atrás para permitir (e impor) a evolução e o permanente

aperfeiçoamento. A pressão assim imposta para o ganhar o campeonato ou o jogo (objetivos imediatos) é que vai levar a que as pessoas (jogadores, mas também treinadores, público, árbitros,

O Ensino Superior - um problema sem solução?

dirigentes, etc.) se aproximem dos limites das suas capacidades de realizar uma boa prestação, gerando-se, deste modo, processos de transformação e de adaptação (as transformações e as adaptações são complementares e visam encontrar novos equilíbrios funcionais) que se traduzem num processo educativo - tal como deve acontecer no Ensino Superior, no Estado, na Vida...em tudo.

**B - Quando percebemos a funcionalidade das coisas, estas têm uma lógica. O entendimento dessa lógica é que deve levar à tomada de decisão e não o "...é assim, porque deve ser...", ou porque**

O Ensino Superior pode ter uma ação de estabilizador ou de transformador. Claro que o importante seria ter tudo, estabilizar e transformar (...)

**sempre foi ou porque fulano que é muito importante diz que é assim que deve ser. Parvoeiras. Parvoeiras que tantas vezes imperam até no Ensino Superior e que geram 'vacas sagradas' (coitadas das vacas, pacíficas, úteis e muitas vezes ingratamente exploradas) que atormentam o Ensino Superior, o Estado, a Ciência, as Vidas e até o Futebol.**

A - Falávamos de uma mudança de direções, direções de equipas ou de instituições. O pior é que quem para lá vai quer ir sempre antes de tempo e que deve sair não 'quer largar o osso'.

**B - Estamos a falar do mesmo processo, isto é, das disfuncionalidades de um processo.**

**De uma forma sintética podemos considerar que temos duas alternativas:**

1. Ou temos uma entidade suficientemente forte para obrigar a realização da mudança, desejavelmente na altura certa. Mas quem faz com que essa entidade exerça o seu poder de uma forma correta e ainda por cima na altura certa? Uma outra entidade mais forte e mais correta? É remeter o problema para um outro 'assumidor' de responsabilidades e quando nos desagradam as decisões que toma passa a ser um 'assumidor' de culpas. O papá, ou Bruxelas é que sabem - é sempre o mesmo infantilismo do não assumir de responsabilidades e da necessidade de tomar decisões e de se comprometer.

Uma correção a fazer no Ensino Superior - preparar as pessoas para que sejam capazes de decidir, de se comprometerem e de assumir as responsabilidades.

2. Ou temos uma orgânica em que só o melhor nos serve. Mesmo SÓ. Não o melhor imaginário, mas o melhor real, aquele de que podemos dispor. O melhor guarda-redes, defesa, atacante, etc. - dos que temos na equipa, como é evidente. Se a equipa não serve temos que mudar o treinador. Se não há um bom treinador ou se o treinador não está a treinar como pode ser temos que mudar o dirigente. Na impossibilidade de conseguirmos realizar estas mudanças, com as correspondentes assunções de responsabilidades e tomadas de decisão, por falta de meios temos que mudar os sócios do clube ou reduzir as suas expectativas. Mas o problema tem que ser equacionado e encontradas as alternativas onde as correções podem (têm que) ser introduzidas e os responsáveis pela tomada de decisão naquele ponto, que nunca será uma abstrata e longínqua entidade onde, felizmente (safate), não consigo chegar.

Nesta lógica temos, novamente, a Democracia como o sistema que tem menos custos na definição de responsabilidades. E se o não for então mude-se, porque a Democracia só é boa se for a

melhor solução, se existir uma alternativa melhor...

Ora o "largar do osso" hoje em dia nem devia ser difícil pois, neste 'Ocidente' em que nos inserimos, vivemos tempos em que a abundância (que desculpem os miserabilistas ou os eternos 'assumidores' de culpas que a maioria das vezes não são mais do que desculpas) do que é essencial existe, embora muitas vezes distribuídas de uma forma incorreta - mais um tema a tratar no Ensino Superior. Há, portanto, 'ossos' para todos (há até excesso de 'ossos' e os problemas da abundância, como, por exemplo, a obesidade, sobrepõem-se aos das carências), mas as pessoas não foram preparadas (culpas primeiro delas e depois das instituições que garantiram a sua formação - por maioria de razão o Ensino Superior) e as instituições e as suas orgânicas estão desajustadas (por maioria de razão as do Ensino Superior, claro).

A - Se forem retiradas consequências do que temos vindo a dizer então o Ensino Superior tem novas funções a desempenhar, deixando de ser um formador de

profissionais para uma função específica (preparar pessoas com licença - licenciados - para o desempenho de uma profissão) para se dedicar à formação de pessoas capazes de terem sentido crítico, de assumirem responsabilidades e capacidade de decisão, compreensão de valores e capacidade de equacionar problemas, etc.?

**B - E o domínio de metodologias que permitem quantificar indicadores, equacionar e desdobrar variáveis, levantar hipóteses, definir problemas, etc.. Aquelas coisas que fazemos quando dizemos que fazemos quando andamos a investigar...**

**Por isso o Ensino Superior é culpado por maioria de razão se tais coisas não acontecem.**

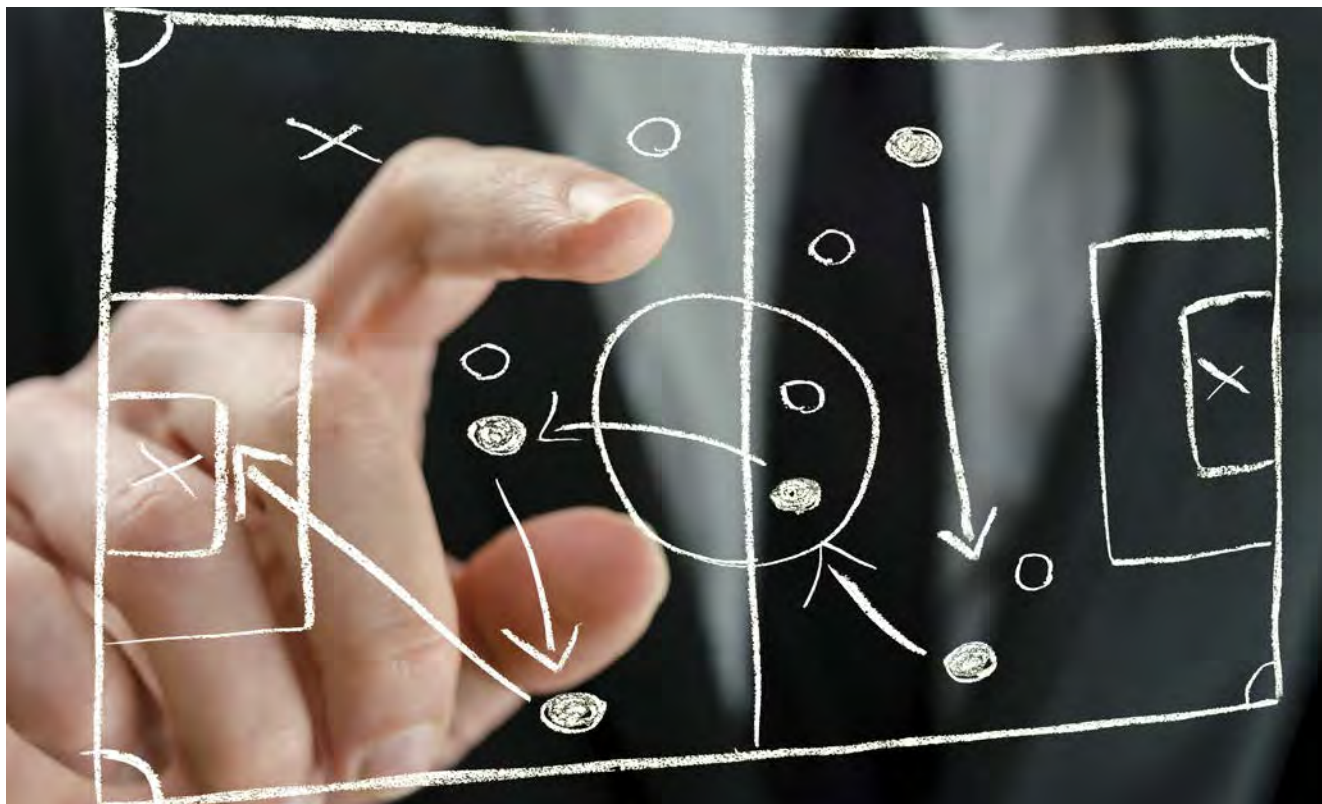
A - Voltámos, assim, segundo parece, aos tempos anteriores ao Ensino Superior ser predominantemente um formador de quadros. Ao tempo em que era gerador de conhecimentos que permitiam o desenvolvimento de saberes e o fomento de sabedorias.

A lógica era a sabedoria por oposição à

ignorância. Num sentido dicotómico que pode substituir o conflito entre o bem e o mal, as trevas e as luzes, o paraíso e o inferno.

Note-se porém que os filhos da dialética sabedoria/ignorância são bem diferentes nas consequências que têm e nos processos que permitem gerar do abstrato ou se quisermos do incontrolável processo e consequências dos conflitos bem/mal, trevas/luzes, paraíso/infernos. Para além das intencionalidades no contraponto sabedoria/ignorância há uma possibilidade de definir operacionalidades e estratégias que não dependem de entidades ocultas como nas outras situações apresentadas. O Homem é um ator mais direto podendo ser mais autor.

**B - Também acho. Em traços largos, muito largos, definimos o que deverá ser (passar a ser) o Ensino Superior neste princípio do século XXI. Abordámos os porquês e as justificações das suas causalidades. Evocámos razões e afluímos funcionalidades. Ficam as linhas para quem quiser interpretar o que defendemos e os espaços**



para quem nos quiser interpretar de forma enviesada. É um risco que sempre se corre.

A lareira ainda tem lenha para mais algum tempo. Poderíamos ir ainda aos 'como fazer' e 'aos caminhos a seguir' para concretizar um pouco mais o que pensamos.

A - O confronto entre o que se faz e o que poderia ser feito, pelas potencialidades e mesmo capacidades que existem, é cada vez maior. Não são as mudanças o que mais marca, mas a divergência entre o que temos, o que já temos e não só o que aí vem (como no tempo em que Toffler escreveu o "Choque do Futuro"), um verdadeiro choque do presente e até mesmo do passado recente, em que mudámos tanta coisa nas nossas vidas mas sentimos que as possibilidades são ainda maiores e a aumentarem rapidamente.

B - As possibilidades são imensas. É como procurar ler o que se publica sobre um tema, já para não falar nos temas que nos interessam. É como um guloso que entra numa pastelaria muito bem fornecida, um suplício requintado que se lhe pode fazer é dizer-lhe "come tudo o que quiseres, sem preços, sem tempo limite". Que sufoco, não conseguir comer mais.

É a angústia de faltarem algumas (muitas) vidas para alcançar o que é possível. É a noção de impossível. Mas deve ser ainda a reação de alguém habituado a um mundo de carências, em que o atingível não satisfazia as necessidades e era necessário (defensável) procurar obter tudo o que fosse exequível.

A - Penso que é o resultado de uma separação que se fez entre os diferentes atratores que gerem a vida das pessoas. Separou-se o trabalho do lazer, a vida em família da vida profissional e até da vida do indivíduo, fecharam-se portas, estreitou-se o leque das opções para tornar o mundo vivível. Noutra altura sofremos como espécie a limitação da capacidade de colher estímulos (na visão, na audição, em todos os sentidos enfim) de modo a restringir a informação a tratar à capacidade existente de fazer esse tratamento.

Excesso de informação é tão prejudicial como falta desta - e por vezes é mesmo mortal.

B - Valeria a pena analisarmos as dinâmicas implantadas nas diferentes situações e talvez as causas dessa

Ou optamos por um Sindicato que não é mais do que um retardador dos efeitos do fogo, que resolve alguns problemas pontuais evitando que haja situações mais graves (...)

implantação, antes mesmo de ver os fatores eu nelas intervêm, as variáveis, ou os grandes conjuntos de variáveis antes de serem desdobradas para poderem ganhar a coerência restrita que permite as análises e a compreensão dos diferentes aspetos a considerar. No Futebol seria a jogada que permite ganhar (ou perder) o jogo, que influencia a forma como este contribui para a colocação no campeonato e a forma como este nos fará transitar para um quadro europeu ou mesmo mundial.

(...) ou por um Sindicato que ataca problemas de fundo e procura encontrar soluções que mais à frente evitem que o fogo seja ateado.

A - No fundo será a tentar perceber como se faz a gestão dos processos, partindo dos mais amplos para os mais restritos em vez do que se faz habitualmente em que se vai somando dados sem a preocupação de relacionar a sua posse (e os custos que esta sempre tem - o saber ocupa mesmo lugar, por isso aprendemos a esquecer) com as capacidades e potencialidades que daí resultam. Mas a teorização dos âmbitos mais amplos leva a serem assumidas algumas situações mais restritas que depois podem ser conferidas e analisadas para aceitarmos as conceções mais amplas e as aceitarmos

(provisoriamente, sempre, até que...) ou as refutarmos. Ganhar o campeonato só é viável porque aquele golo existiu, o golo existiu porque se treinou aquela técnica, o todo não é a mera soma das partes mas é constituído por partes que interagem e influenciam.

B - Há um texto, no âmbito da história que descreve bem a lógica que ainda é normal seguir, resultante de um positivismo que pretendeu tratar com cada vez maior rigor e precisão os fenómenos visados, o que estaria certo até se perder no pormenor de tal forma que esqueceu a objetividade, ficando-se pelo acontecimento e esquecendo o processo.

*"The belief in a hard core of historical facts existing objectively and independently of the interpretation of the history is a preposterous fallacy, but one which is very hard to eradicate..."*

*...Anyone who succumbs to this heresy will either have to give up history as a bad job, and take to stamp-collecting or some other form of antiquarianism, or end up in a madhouse. It is this heresy which during the past hundred years has had such devastating effects on the modern historian, producing in Germany, in Great Britain, and in the United States, a vast and growing mass of dry-as-dust factual histories, of minutely-specialized monographs of would-be historians knowing more and more about less, sunk without trace in an ocean of facts"*

(E.H.Carr - What is history? - Harmondsworth, 1961, in 'At the Dawn of Modernity David Levine, University of California Press, Berkeley and Los Angeles 2001

A - Tudo isto deveria ser equacionado quando se analisa um curso, para que este não seja um recurso mas sim um percurso. Ficamo-nos, normalmente, pelo discurso.

Esta mudança implica que não fiquemos presos a sequências de acontecimentos, isolados em si e até na forma como os consideramos e vemos. Um vício que resulta da necessidade que temos,



por vezes, de isolar fenómenos para os podermos estudar com mais facilidade. Ou talvez um erro resultante de uma falha metodológica em que ao procurarmos ser rigorosos e precisos prescindimos da objetividade que nos iria situar contextualmente, quer para realizarmos a importância da questão de onde partimos para a investigação quer para extrapolarmos para âmbitos concretos quando retiramos as conclusões.

É neste âmbito de dialéticas que podemos afirmar o amadorismo das governanças no Ensino Superior, no Estado, na Vida e até na Ciência e no Futebol.

As SADs (Sociedades Anónimas Desportivas) vieram resolver um pequeno problema quando passaram a cumprir regras da Comissão do Mercado de Valores Mobiliários (CMVM) e foram sujeitas às regras de gestão que são impostas a qualquer sociedade industrial ou comercial. Regras que são cumpridas, em parte no Ensino Superior, mas a que o Estado que as impõe se escapa das mais diversas maneiras e com os mais variados subterfúgios.

Muitas vezes não são os recursos que faltam, é a forma como são geridos e as regras e orgânicas que os dirigem. Aqui

quase podemos dizer que estúpido ou ignorante são equivalentes, tanto faz, em relação ao conhecimento porque é preciso ser estúpido para com tanto conhecimento disponível conseguir ser ignorante e é preciso ser ignorante para conse-

No Ensino Superior procura-se promover a uniformidade.

guir ter a estupidez de não ser capaz de relacionar as diferentes pontas do conhecimento de modo a criar uma visão minimamente (pelo menos) coerente do mundo em que está integrado. Ora raciocínios semelhantes podem ser feitos em relação a praticamente todos os outros recursos disponíveis. No Futebol temos por exemplo o Real Madrid, uma equipa há muitos anos recheada de uma percentagem enorme de ótimos jogadores, mas umas 'prima-donas' (salvo seja) que procuram de tal forma a ribalta que o poscénio fica deserto, perdendo-se a profundidade da cena. A grande realização

do Cristiano Ronaldo foi, nesta perspetiva, ser uma 'prima-dona' ainda maior que as outras (salvo seja, novamente), o que faz com que o conjunto (conjunto neste caso e não somatório de craques) trabalhe para os seus golos e ganhe um sentido que conduz às vitórias.

As dinâmicas valem por vezes pelo seu todo e não pela soma das suas partes (mas, repetimos, as partes existem e impõem a sua realidade no todo). Daí a perplexidade que muitas vezes verificamos perante o contrassenso das falhas na Vida, no Ensino Superior, no Futebol e até na Ciência, se considerarmos as potencialidades existentes no mundo em que nos integramos e no confronto entre o que é possível e o que existe. As potencialidades são frequentemente contraproducentes e até prejudiciais, porque têm custos (tudo tem custos, embora algumas coisas gerem também benefícios) mas não realizam capacidades coerentes (uma capacidade vista em si, de forma isolada, pode ser um bloqueio e uma desvantagem - veja-se o exemplo que antes demos sobre o Real Madrid) com o contexto em que se integra.

**B - Aqui também existe um volte-face no mundo em que vivemos, interessante**

mas aterrador - a maioria de nós está na situação dos habitantes de uma das tribos que vivem fora de época, no passado, alguns mesmo (a maioria? atrevemo-nos a perguntar) no tempo da pedra lascada.

É que o mundo (o conceito de mundo vai bem mais longe do que os seus habitantes, pois estes perderam o comboio) evoluiu, transformou-se (para o bem e para o mal, mas inexoravelmente) e há setores imensos que estão fora de prazo (o horror, parafraseando uma expressão utilizada - em situação idêntica (?) no filme "Apocalypse Now" - é que podemos incluir neste leque grandes painéis inteiros do Ensino Superior, do Estado, uma grande secção dos contextos onde vive e se desenvolve a Ciência e... vertentes inteiras da Vida).

No entanto, desenha-se já uma situação compensatória que, desta vez, ao contrário do que foi acontecendo, frequentemente, no passado, começa a ser possível a um pequeno grupo ou até mesmo a um indivíduo (relativamente) independente viver em autarcia (e não só nem sobretudo numa perspetiva económica) no meio da sociedade (tal como é possível estar isolado e solitário no meio de uma multidão - e com efeitos semelhantes), deixando de estar dependente de serviços e complementaridades indispensáveis. Os choques são certamente frequentes e ainda violentos, mas, rapidamente (muito mais do que muitos julgam)

Não é uma situação inédita, aconteceu, por exemplo, quando os navegadores partiam para "As Descobertas" em que os 'velhos do Restelo' (que eram muitos, ao contrário do que nos conta Camões e como ele bem os sentiu) ficavam na praia a invejar o projeto, a ambição e os que partiam, mas a partir do Bugio (daí a expressão vai bugiar?) já não se ouviam e no regresso, para os que regressavam, para os que não resolveram ficar por lá e esquecer aqui o cantito ou por terem morrido (o jogo é jogo porque tem estas alternativas, é o risco a correr para poder marcar go

Não era conhecimento que levavam, mas sabedoria.

ou falhar, e só quem está no campo consegue perceber o gozo do tentar, do prazer de jogar; quem está nas bancadas, os críticos e os que tudo sabem e que se julgam os donos do jogo, não conseguem perceber aquele instante da decisão que tem de ser tomada para que a opção aconteça na alternativa, que transcende o conseguir ou não obter o resultado, da vida - da vida porque é na solicitação destes instantes que se gera a transformação dos indivíduos, que se definem as adaptações necessárias e que, nos resultados, conseguidos ou falhados, se avalia a validade das decisões e da forma como estas são operacionalizadas - as outras avaliações, simbolizadas ou estereotipadas, não são mais do que ersatz, substitutos (como se generalizou o termo num contexto de faltas no final da II Guerra Mundial), muitas vezes enganosos ou aldrabados, da avaliação da Vida; da vida dos indivíduos, das sociedades, das civilizações, das

As instituições estão fora do prazo de validade. Se fossem um pacote de bolachas ou uma embalagem de peixe iriam para o lixo. Assim são vendidas a preços de saldo para tentar encontrar comprador que corra o risco de aproveitar com a data limite ultrapassada.

conceções, etc.), as riquezas acumuladas nos porões traziam a reverência, a submissão e até a veneração (imaginem-se) dos que tinham sido contra a partida mas agora queriam aproveitar uma migalha (quando não conseguiam roubar tudo) dos proveitos da viagem.

Que se cuidem os que ficam para trás, e isso começa a acontecer nos 'bancos da escola' (a expressão popular diz que foi ainda antes, pois afirma que "quem

não chora não mama", mas não seria 'politicamente correto' citá-lo aqui) quando, 'coitadinhos', ficavam cansados e não aguentavam o ritmo exigindo uma atenção extra do docente e uma travagem (solidária - um conceito tão nobre mas, por vezes, tão mesquinho, quando é utilizado unilateralmente por quem quer viver pendurado no esforço dos outros) dos colegas que gostariam de ir mais longe e que, certamente pensamos, têm direito à equidade no direito de trilhar o seu caminho, ao seu ritmo e de acordo com os seus desejos/capacidades/esforços, sem serem abafados pela massa dos que não querem (os que não podem/conseguem têm, certamente, direito a uma atenção especial, embora não absoluta) - a individualização da formação e da educação que já é possível e até exigível, também aqui mostra uma rotura realizável.

A - É um conjunto de equilíbrios difíceis de compreender e ainda mais de realizar e que, certamente, darão azo a que muitas interpretação enviesadas possam ser feitas.

B - Um novo choque de incapacidades, más intenções, incompetências, ignorâncias e sei lá mais o quê? Mas se pactuarmos com o travar por receio das linhas tortas que possam ter lugar

é alinhar numa censura conceptual que bloqueia o movimento e a possibilidade de experimentar.

No Futebol é preciso jogar, testar novas soluções, procurar realizar o que imaginamos e imaginar o que poderá vir a resolver os problemas que vão sendo identificados. Para isso se fizeram os treinos, que são mais locais e tempos onde se podem e devem fazer erros que permitem testar eventuais

possibilidades de modo a que possam ser seleccionadas aquelas que oferecem melhores ensejos e eliminadas as que se mostrem menos promissoras. Há quem pense que treinar é repetir as soluções boas, mas estão enganados.

A - No fundo temos estado a definir um quadro operativo onde se podem desenvolver estratégias de atuação, não só para o Ensino Superior e os seus cursos e formas de produção (um âmbito que mereceria uma discussão cuidada, pois deverá ser necessário redefinir aí muita coisa), mas também para o Estado, a Vida, a Ciência e o Futebol... pois apesar de existirem amplos recursos e um conhecimento que permitiriam formas muito mais eficientes de realizar obra os resultados são escassos (embora espetaculares e fascinantes).

**B - Há que evitar os bloqueios provocados por os postulados de que partimos estarem eivados de limitações que influenciam as nossas estratégias de pensar o mundo, os quadros de referência que utilizamos, os receios que temos da inovação e o medo do que é diferente, que restringem a nossa capacidade de criar conceitos / ferramentas úteis e necessários.**

A - E, no entanto, dominamos na investigação metodologias e formas de trabalho

"Corremos o risco de morrer 'estorricados'. Esta é a sensação que temos todos os dias no Ensino Superior.

que seriam extremamente eficientes se fossem generalizadas a um leque muito mais amplo de situações. Limitamo-nos, repetidamente, a sermos meros coletores de dados e registadores de acontecimentos com receios (fundados pois agredem-nos de forma imoderada e descabida - vejam-se algumas provas académicas) de tirar conclusões que vão para além do "verifica-se que...", de voltar à conjectura e interpretar tendências e modificações

Pode parecer um paradoxo, agora que vivemos mais tempo, que podemos aproveitar o tempo de formas cada vez mais eficientes, temos cada vez mais falta de tempo.

que possam vir a ser realizadas.

No fundo não é só no Futebol que não se treina, que não se experimenta, que não se corre o risco de fazer erros para tirar ensinamentos. Aprender devia ser um vício, não só no Ensino Superior (mais aí por maioria de razão), mas também na Vida, no Estado, no Futebol, e na Ciência.

Mas os medos (o medo do novo é uma doença de velhos - não antigos, velhos ultrapassados, nos indivíduos e nas sociedades) bloqueiam a vontade de experimentar, de aprender, de inovar. Claro que percorrer novos caminhos tem os seus riscos, mas numa vida que circula a velocidades que são proibidas nas auto-estradas, parar ou andar abaixo de certas velocidades é ter a certeza de ser abalroado pelo 'trânsito' que, como nas auto-estradas, já não pode parar.

Veja-se como se receia os capítulos mais interessantes de uma tese: 1- *A pergunta*; 2- *O problema*; 3- *A hipótese*; 6- *As conclusões*; 7- *O regresso ao debate da conjectura e das refutações*. Ficamo-nos pelas 4- *Variáveis* e pela 5- *Recolha e tratamento dos indicadores*, capítulos sem dúvida importantes mas que hoje em muitas áreas e trabalhos já são cumpridos quase de forma automática (por robots diligentes e competentes). E, no entanto, são os capítulos onde muitos ainda (até serem substituídos por outros *robots* - o que já nem falta muito) aplicam a sua verborreia e demonstração de (pseudo-) intelectualidade.

**B - Portanto podemos afirmar que no Ensino Superior estamos especialmente habilitados para desencadear a rotura, é de uma rotura que de facto se trata (leia-se, estude-se, Kuhn), passando de coletores de dados e acontecimentos para voltar à velha sabedoria. E, claro, não só no Ensino Superior**

(o que já iria influenciar tudo o mais), mas também na Vida, no Estado e no Futebol.

A - Temos de reconhecer que se perdeu o gosto pelo debate (também no Ensino Superior ou sobretudo no Ensino Superior?), um debate que seria útil para a abertura de novas visões e soluções.

**B - Como se perdeu o prazer de treinar, no Futebol, na Vida, no Ensino Superior, na Ciência. É só o jogo para a bancada, nem sequer o prazer, o gozo, de jogar.**

**Construir é caminhar e quase sempre o percurso é mais importante que o chegar. O virtual irá substituir o real, o que quer que seja a realidade. Será mais uma questão de quando? Só nos restará viver com os êxitos do CR7?**

A lenha estava a acabar, era tempo de parar.

António Vicente e Fernando Almada deram por encerrada uma conversa que passava bem por ser um pedido ao Pai Natal de que viesse aí um tempo de mudanças onde as soluções tivessem a lógica necessária para se encontrarem as soluções eficientes que permitam dar a volta ao jogo e vir a ganhar o campeonato (o que nem sempre quer dizer ficar em primeiro lugar, mas sim ir mais longe do que os capitais (humanos, materiais, financeiros, etc.) e meios disponíveis exigiriam (não é a vitória moral, mas um ir tão longe quanto possível e ganhar com as transformações que se realizaram 'caminhando' que o desporto em geral faculta) mas uma boa gestão de recursos vai permitir.

Um ano novo é sempre um momento de desejos e intenções, esperemos que desta vez é que seja... e um Bom ano de 2015!●



**JORGE OLÍMPIO BENTO**  
DIRETOR DA FADEUP

# Como anda a Universidade?<sup>1</sup>

**“É preciso muito tempo para que a luz regresse àquilo que foi apagado.”**

*Patrick Modiano, Prémio Nobel da Literatura 2014*

**E**ntendeu o Senhor Reitor conferir solenidade à posse dos Diretores das Faculdades, tirando-a da obscuridade a que foi condenada no passado recente. Neste sentido, decidiu concretizar o ato administrativo numa cerimónia pública e festiva, realizada em local altamente simbólico: o salão nobre da Reitoria.

Tomo a decisão por lúcida e deveras significativa, essencialmente por três razões. Em primeiro lugar, como Pontífice (ou fazedor de pontes) da Universidade, o Reitor revela a vontade de restabelecer as pontes destruídas nos últimos 8 anos. Em segundo lugar, presta-se a escutar a voz dos protagonistas da Universidade, com o intuito de edificar a unidade a partir da agregação e do concerto da pluralidade e diversidade de opiniões e visões. Em terceiro lugar e consequentemente, reafirma a Universidade como cenário da reflexão, avesso ao pensamento único. Interpretando assim a justificação desta sessão, é expectável que o meu

Não me posso dar ao luxo de brincar ao faz-de-conta e ocupar com ninharias, mas com assuntos com real significado nas nossas vidas.

pronunciamento se ajuste aos fins que a determinam. A tarefa incarna um desafio dificultado pelas brilhantes alocações dos Diretores de outras Faculdades em idênticas sessões. Mas devo declarar que, ao fim de 50 anos de dedicação exclusiva à função pública, 38 dos quais à UP, sinto-me bem e confortado por usar a palavra nesta circunstância e lugar.

Como é sabido, inicio hoje mais um mandato como Diretor da FADEUP. Readquire, pois, plena atualidade, o aviso proferido pelo Padre Antonio Vieira (1608-1697): “O mérito é a porta da função”. Todo

aquele que se atreve a assumir uma função, sem a preparação correspondente, é “*duplamente ladrão*”: por roubar o seu exercício a outrem preparado para ela e afetar, com o mau desempenho, interesses legítimos de terceiros. A isto acresce a suspeita de ter ludibriado ou corrompido alguém para aceder ao cargo, tornando-se “*triplemente ladrão*”. Por ter sido eleito com base nos requisitos fixados para o efeito, não me pronuncio sobre a questão do mérito. Mas ousa afirmar, de cara levantada e alma escarolada, que não mendiguei favores a quem quer que fosse.

Vem, sim, a propósito fazer um balanço, ao mesmo tempo ligeiro e pesado, no tocante ao percurso que me trouxe até aqui e levará por diante. Ao longo dos vários mandatos, tenho observado o preceito de Santo Agostinho (234-430): “*É melhor andar mancando pelo caminho do que correr fora dele.*” E como tenho conseguido isto? Cultivando a liberdade e sendo eu mesmo, não imitando

<sup>1</sup> Discurso de tomada de posse como Diretor da Faculdade de Desporto da U. Porto, 15.12.2014



ninguém, cuidando de ler e interpretar o tempo, errando muitas vezes nas coisas pequenas, procurando ser fiel e acertar nas coisas altas, vinculado à ideia de Universidade das pessoas, em vez de organização numérica e estatística, alegre e aberta aos outros, em vez de desconfiada e excludente.

Tenho sido incômodo na tomada de posições. Não por feitio ou deformação. Ao invés, há uma ponderosa justificação para isso: sou mortal e portanto obrigado a fazer escolhas que atribuam importância à existência. Não me posso dar ao luxo de brincar ao faz-de-conta e ocupar com ninharias, mas com assuntos com real significado nas nossas vidas.

Ademais vejo-me investido num ofício com afinidades à deontologia dos

genuínos artistas e intelectuais. Eles não se entendem como dama de companhia do poder, qualquer que este seja. De resto, o entorno encarrega-se de avivar a obrigação, ao trazer-nos à memória esta passagem de *Os Maias*, de Eça de Queirós (1845-1900):

*"Estou como tu dizias aqui há tempos: 'Caiu-me a alma a uma latrina, preciso de um banho por dentro!'*

*Ega murmurou melancolicamente: - Essa necessidade de banhos morais está-se tornando com efeito tão frequente!... Devia haver na cidade um estabelecimento para eles."*

Face à imundície que nos cerca não me contenho, nem consinto que ela me condicione. Tornei-me 'intolerante'; não tolero tudo. Continuarei a escrever e

falar, por conta própria, sempre que me picarem a mão e a consciência. E hoje picam muito!<sup>2</sup>

Escrevo e falo às ordens da *liberdade sem condição*, na expressão de Jacques Derrida (1930-2004). Para cultivar o *espírito de resistência à economia e austeridade desumanas*, que, por obsessão ideológica, escassez de dom e gélida crueldade, encaram os pobres como párias, causam sofrimento inútil, taxas crescentes de mortalidade e diminuição da longevidade das suas vítimas, sem lograr recuperação económica ou redução do défice.<sup>3</sup>

E por crer como Sophia de Mello Breyner Andresen (1919-2004): *"Sei que seria possível construir a forma justa / De uma cidade humana que fosse / Fiel à*

<sup>2</sup> Não se espere que, doravante, mude de atuação. Como sentenciou a poetisa polaca Wislawa Szymborska (1923-2012), Prémio Nobel da Literatura em 1996, *"todo o começo, afinal de contas, nada mais é que uma continuação"*, porquanto *"o livro dos eventos está sempre aberto a meio"*. (Escrito na Pedra, Jornal Público, p. 48, 08.12.2014)

<sup>3</sup> David Stuckler e Sanjay Basu, *A ECONOMIA DESUMANA – PORQUE MATA A AUSTERIDADE*. Lisboa: Editorial Bizâncio, abril 2014.

Os autores, norte-americanos, apresentam assim a obra: *"Neste livro, em vez de debitarmos opiniões ideológicas, apresentamos factos, explicações e provas"* de que as políticas de austeridade são uma obsessão, agravam, em vez de combater, a recessão e o défice, causam sofrimento desnecessário, afetam o bem-estar físico e mental e matam. Na página 26 concluem: *"O preço da austeridade é calculado em vidas humanas. E estas vidas perdidas não regressarão quando o mercado da bolsa voltar a estar em alta"*.

perfeição do universo.”

A esta crença e esperança junto o medo, decorrente do vaticínio de Dante Alighieri (1265-1321): “A justiça divina pesa em balanças diferentes os pecados dos homens dissimulados e os dos sinceros.”

O autor de *A Divina Comédia* não teve falinhas mansas, nem mão leve na contundente sentença que proferiu: “Os lugares mais tenebrosos do Inferno estão reservados àqueles que mantêm a neutralidade em tempos de crise moral.” A meu ver, entre estes surgem, à cabeça, os universitários refastelados na dormência, cumplicidade ou omissão.

Assustado, recorro ao nosso Agostinho da Silva (1906-1994) para buscar a solução: “Quem pretende servir os homens tem aí a melhor dádiva a fazer-lhes: a de se manter sem desvio nas épocas piores, quando todos os outros recorreram ao subterfúgio e a todos cegou a mesma escuridão dum mal presente.”

Foi nesta conformidade que elegi, após amadurecida ponderação das suas implicações, o lema da minha candidatura: *Preservar o sólido – obstar a liquefação*. À luz deste, teci um programa semelhante a uma bússola. Nele reafirmo posições basilares e indico sete linhas de atuação, das quais não fugirei, dado ter sido eleito precisamente para as observar. Sete é o número do Homem e a soma dos números que perfazem 2014.

### III

Quem lê, com inteligência acordada, as muitas obras de Zygmunt Bauman, consagradas à clarividente análise da contemporaneidade, não pode deixar de partilhar as preocupações do ilustre hermenêuta.

Vivemos uma *era crepuscular* (Lipovetski), apostada em destruir os axiomas, legados e marcos da Modernidade, em abater o que é sólido e as fontes e instituições fiadoras de confiança e segurança, em estabelecer o primado do líquido, do efêmero, do superficial, do volátil e em explorar o

Face à imundície que nos cerca não me contenho, nem consinto que ela me condicione. Tornei-me ‘intolerante’; não tolero tudo.

capital da incerteza, da insegurança e do medo.

O *reformismo neoliberal* é fértil em mistificações orwellianas do abjeto ímpeto destrutivo que o inspira. A sua cartilha contém termos luzidios e atraentes como: competitividade, criatividade, empreendedorismo, flexibilidade, inovação, mudanças estruturais, etc., isto é, vocábulos que enlevam, mas camuflam as suas reais intenções, não passando de reles e descaradas enzonas, mentiras e patranhas. P. ex., o conceito clássico da ‘competição’ e ‘competitividade’ é inteiramente pervertido. Estas metáforas, introduzidas no jargão quotidiano, aparentam ser desportivas, porém são mascarada e essencialmente bélicas. Como afirma Agustina Bessa Luís, “a competição é só civilizadora enquanto estímulo; como pretexto de abater a concorrência, é uma contribuição para a barbárie”.

É exatamente a isto que estamos a assistir: a uma competição que se subtrai aos

É exatamente a isto que estamos a assistir: a uma competição que se subtrai aos limites da decência e da dignidade.

limites da decência e da dignidade. Em nome dela e da ‘flexibilidade do mercado laboral’, institui-se a diminuição dos direitos, a desregulamentação, desvalorização e precarização do trabalho, a fragilização do emprego e da segurança. Estas medidas iníquas originam que alastrem o temor das represálias, o medo e a inibição para os trabalhadores exercitarem as suas justas reivindicações, seja perante os empregadores, seja perante

os tribunais.

Na Universidade já não causa estupefação o abate dos valores fundamentais, associados ao trabalho e imanentes à pessoa: vida condigna, bem-estar, saúde, cuidado da família, integração social, cumprimento adequado da cidadania, etc. O escritor turco Orhan Pamuk, Prémio Nobel da Literatura em 2006, deu, em 23.04.2014, este pertinente recado à Europa da ‘competitividade’ e dos ‘mercados’: “A herança cultural europeia não se deve limitar à preservação dos seus monumentos, mas também à preservação dos seus valores fundamentais”, oriundos do Renascimento e da Modernidade. “Essa é a minha Europa. Acredito nessas coisas e quero fazer parte delas”.<sup>4</sup>

Pois é, antes da União Europeia e do Euro, a Europa tinha um capital que todo o mundo invejava: a cultura antiga e clássica, o Humanismo e o Iluminismo, a filosofia, as artes, a formação (*a Bildung*), as utopias, direitos e princípios humanos e universais. Não é que agora os soturnos chefes da Europa *mercadológica* estão a atirar esse capital para o caixote do lixo?! Vejam a insanidade que os move: ‘competir’ com a China, descer aos mesmos e baixíssimos padrões de vida e salários e à supressão de direitos!

Recentemente, em 25.11.2014, o Papa Francisco expôs, no Parlamento Europeu, um diagnóstico assertivo: a Europa está decadente porque perdeu ‘fecundidade’, ‘sede de verdade’, ‘sobressalto de alma’, ‘tensão ideal’, submergindo no “*tecnicismo burocrático das suas instituições*”. Conclamou para a observância do *primado da pessoa*, como manifestação da dignidade e transcendência, assim como para a preservação do bem comum e de uma sociedade síntese de duas palavras juntas: *Nós-todos*. Mais, exortou a evitar os “*purismos angélicos, os totalitarismos do relativo, os fundamentalismos a-históricos, os eticismos sem bondade, os intelectualismos sem sabedoria*”.

O Papa não falou somente para os parlamentares. Falou sobretudo para a

<sup>4</sup> A Europa precisa de ter uma discussão séria sobre os seus valores, jornal *Público*, p. 24, 04.10.2014.

Universidade, para os seus dirigentes e atores. Prestemos atenção e oiçamos a sua voz!<sup>5</sup>

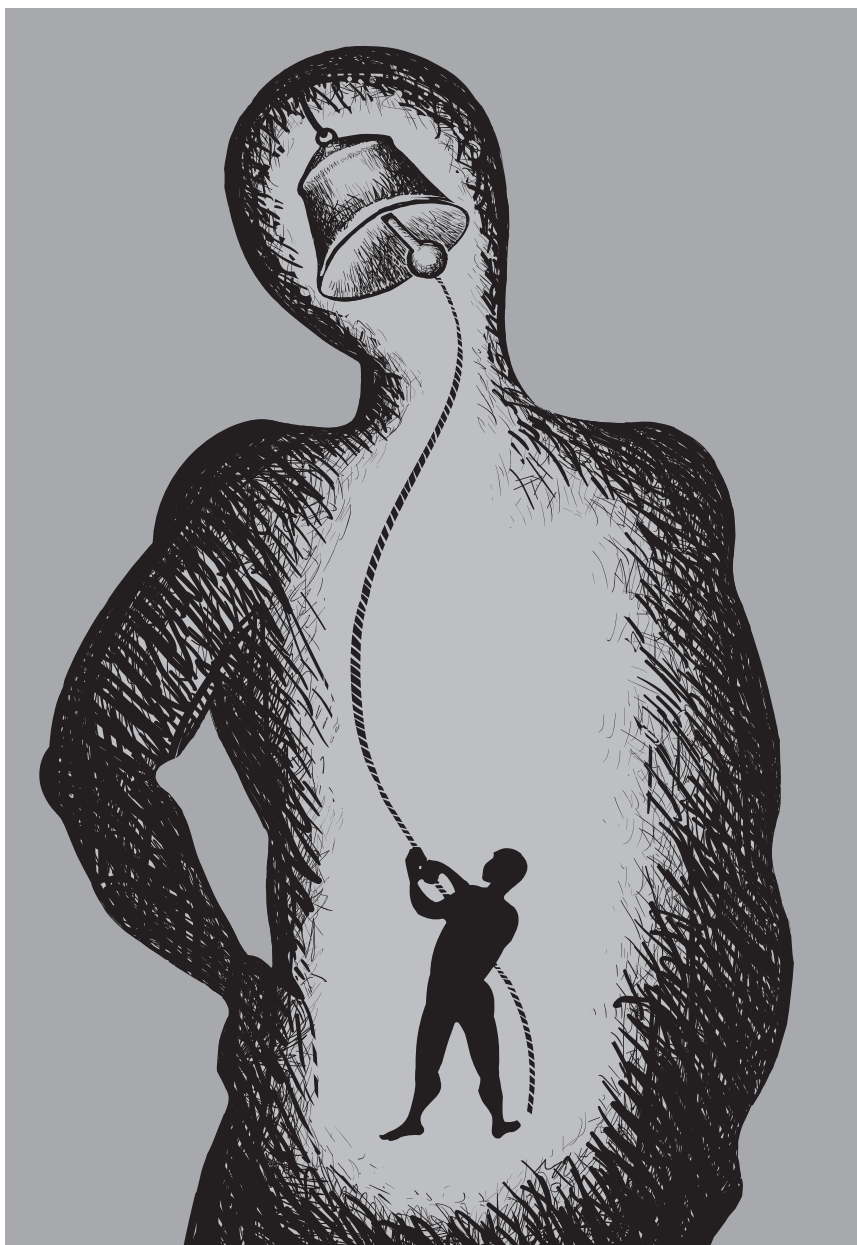
Ela intima-nos a não embarcar nas intrujices neoliberais, a depurar e substituir o léxico usado hodiernamente na Universidade. Essa linguagem é trave-mestra do intento de a domesticar, de lhe retirar o poder simbólico e o estatuto de casa da erudição e sabedoria, da espiritualidade e intelectualidade, de elaboração de vias por onde a Humanidade e a sociedade possam caminhar.

O imperativo de produtividade da Universidade e dos académicos não pode confundir-se com a mentalidade fabricadora, tecnicista e utilitarista que olha para todas as coisas como objetos de consumo e concebe a pessoa apenas como *homo efficiens*, *homo faber* e *animal laborans*, transformando os meios em fins.

A deriva tem um fito claro: apagar no indivíduo o fulgor interior, as inquietudes espirituais ou simplesmente humanas e sociais, isolando-o e destruindo a consciência de si, do seu grupo e dos outros. Gerando, assim, a alienação – a conversão da mentira em verdade.

Poder-se-á dizer que a isto é coagida a Universidade, sem culpa dela. Todavia, a realidade desmente a presunção de inocência. Como comprova Zygmunt Baumann, as teorias, que norteiam a globalização vigente, foram fabricadas em sede universitária; não são um efeito, mas uma causa e fator de indução e propagação do '*economês*' e '*financês*', do '*managerialismo*' burocrático e gestor, do '*panóptico*' avaliativo e controleiro que a tudo e todos se impõem.<sup>6</sup>

O neoliberalismo, sustenta com fundamento convincente José Dias Sobrinho, deve à Universidade a obtenção do troféu de sistema ideológico com maior sucesso. Ela é uma mula de enorme valia, criando, adotando e difundindo



discursos e práticas ditadas pelo ideário neoliberal e formatando os jovens segundo esse molde.<sup>7</sup>

Tudo isto é evidente nas orientações da sua governação, na oferta e perfil dos seus cursos.

A Universidade é cúmplice e corresponsável pela crise cultural, ética, moral

e social que grassa no mundo. Está a tornar-se incapaz de irradiar influências exemplares e positivas, de cuidar da defesa das causas da Humanidade, da sociedade, da cultura, da democracia e da liberdade, afundando-se concomitantemente na irrelevância.

Para reverter a situação, os seus

<sup>5</sup> A Universidade tornou-se um campo de plantio de procedimentos burocráticos, ao sabor da moda e só '*para inglês ver*', que não contribuem, antes atrapalham o alcance de resultados positivos. Um exemplo disso, entre tantos outros, reside nos enormes desperdícios de energias e tempo, investidos na avaliação do desempenho de docentes e funcionários, num processo inconsequente.

<sup>6</sup> Zygmunt Bauman, Danos colaterais: *desigualdades sociais numa era global*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

<sup>7</sup> José Dias Sobrinho, Evaluación, educación superior, docencia: problemas y dilemas. Conferencia magistral, V Coloquio Internacional de la RIIED "Experiencias de evaluación de la docencia: debates en Iberoamérica", 3, 4 y 5 de septiembre de 2014. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC, Ensenada, Baja California, México.

responsáveis têm que a tirar do 'sar-cófago' ou do 'Leito de Procrustes', nos quais, por ação ou omissão, a deitaram a hibernar e penar.<sup>8</sup>

Logo, cada um de nós tem que ser arauto da denúncia expressiva dos males presenciados e da afirmação expansiva dos preceitos afirmados. Tem que reavivar a aposta no homem ético, estético, íntegro e virtuoso e renovar as energias da luta pela sua prevalência.

Por sermos universitários, o nosso dever é acrescido. Mas, na fronteira do fingimento e da autenticidade, qual o lado onde mora a assunção da responsabilidade pelos académicos?

A impressão, que se colhe da sua conduta neste capítulo, encaixa-se na constatação, nada abonatória, feita pelo escritor inglês Samuel Johnson (1709-1784): *"Quem não se importa com o próprio estômago, dificilmente se irá importar com outra coisa."*<sup>9</sup>

Ora como o salário, apesar de ser cada vez mais magro, ainda dá para forrar as paredes estomacais, a maioria dos académicos não parece muito sensível ao histórico desígnio da Universidade, nem empenhada em se envolver com o enfadonho labor de equacionar, perceber e aliviar as buscas, contradições, perguntas e dores da existência e deste mundo atormentado. Olvida que a Universidade tem a incumbência universalista de levantar a voz da exigência e da indignação cívicas, diante do absurdo afrontamento da decência, da equidade e do respeito devidos aos outros. As ideias e as palavras pronunciadas podem mudar o mundo, muito mais do que os *papers* e os *rankings*.

Retiremos a venda da opacidade. A Universidade precisa de uma barreira que lhe limpe a sujeira da subserviência aos amos desta hora de regressão civilizacional. Na barra dos tribunais, que

Vejam a insanidade que os move: 'competir' com a China, descer aos mesmos e baixíssimos padrões de vida e salários e à supressão de direitos!

julgam as falácias em circulação, vai ter que confessar a traição e prometer arrependimento sincero. Entregou-se ao conformismo, a modismos fúteis, pensa pouco, verga-se e ajoelha demasiado. Vende-se nela muito gato por lebre!

São estes dias de impenetrável complexidade ou somos nós que temos pouca apetência e fraco ânimo para chegar à clareira da Humanidade, para acompanhar o pêndulo no seu movimento da confusão para a simplicidade, da penumbra para a claridade?

Estiquemos a corda um pouco mais.

As Universidades estão a rever-se em padrões distantes e contraditórios daqueles que presidiram à sua criação – e ainda são afirmados com pompa e circunstância, porém sem correspondência na orientação atual. É certo que

A maioria dos académicos não parece muito sensível ao histórico desígnio da Universidade.

as oratórias e os documentos estão grávidos de ênfases da importância de ideais anímicos, éticos e estéticos. Mas tudo isso paira no plano da abstração e não conhece o da concretização. A formação genuinamente 'superior' está moribunda, o pensamento é ostracizado e triturado.

A Universidade passou a ser uma empresa 'educacional', cujo fim é gerar

utilidades. Neste modelo empresarial há que subir o preço da venda do serviço e baixar o seu custo. Para nosso desencanto e insatisfação ela já não oferece nada; só vende.

Bolonha é símbolo da mercantilização do ensino superior, que proletariza os docentes e os futuros profissionais. Sua Santidade o 'mercado' não quer pessoas que questionem, mas gente que não diferencie custo e valor, venda os seus serviços e consuma outros. O 'Processo de Bolonha' faz-lhe a vontade. E autoriza a formular: Bolonha marcou o começo da Universidade, mas abre as portas ao seu fim. Que paradoxo!

O panorama universitário arrisca-se a ajudar à 'banalização do mal'; vai ficando vazio de valores positivos e cheio de indiferença e valores negativos. Ele não demonstra apurada inquietação acerca do rumo deste nosso mundo e da dimensão da insensibilidade para que o homem contemporâneo resvalou. Nem acerca da perda da base de tudo: a capacidade de distinguir o bem do mal e de fazer a escolha consequente, de indagar os limites e fontes do sentido da vida, do imaterial e intangível.

Nesta época calculista e inumana, afigura-se curial priorizar a amenização da angústia, da ansiedade e sofrimento. Que contributo quer a Universidade dar para isso? Talvez devesse voltar a cultivar o jardim do ócio criativo e abandonar a tentação do negócio lucrativo!

A cultura e a identidade do Ocidente nasceram do encontro entre Jerusalém, Atenas e Roma: a fé no Deus de Israel, a fundação filosófica dos gregos e o pensamento jurídico dos romanos, passando pelo crivo das Luzes do Humanismo e Iluminismo e convergindo na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948.

Há alguma noção disto nos corredores,

<sup>8</sup> Segundo a mitologia grega, Procrustes ou Procasto, filho de Poseidon, tinha uma casa à beira da estrada sagrada, que ligava Atenas a Eleusis, na qual existia um leito especial.

Os viajantes eram convidados para um merecido descanso e, mal adormeciam nessa cama, se as suas pernas fossem mais compridas do que ela, Procrustes cortava-as à medida do leito. Se fossem mais curtas do que o leito, seriam esticadas por um sistema de roldanas, até terem exactamente o mesmo tamanho da cama. Creio que é numa cama semelhante que as forças neoliberais tentam deitar a Universidade hodierna.

<sup>9</sup> Escrito na Pedra, *Jornal Público*, p.48, 09.08. 2014.

laboratórios e salas de aula das Universidades?

Querem os acadêmicos ser curadores da equidade e verdade ou escudeiros e serviçais da injustiça, mentira e indignidade de um sistema que se apoderou da ágora e a corrompeu, a mando da minoria sem escrúpulos e em desfavor da imensa maioria das pessoas?

Quer a Universidade pública comprometer-se com a sociedade que a mantém e à qual deve satisfações? Ou prefere alinhar com o sistema corrompido e podre, que serve as grandes corporações? Está à margem desse sistema? Ou já faz parte dele, pagando tributo e entrando em estado de contente alvoroço por tamanho feito?<sup>10</sup>

A Universidade tem a incumbência universalista de levantar a voz da exigência e da indignação cívicas, diante do absurdo afrontamento da decência, da equidade e do respeito devidos aos outros.

As perguntas são agrestes, mas pertinentes, dado que nunca se falou tanto em reformas da Universidade e em inovações curriculares como nos tempos que correm.

A quem não tenha o coração espinhado é impossível calar o protesto, perante o lodaçal amoral, esparramado à frente dos olhos. É bem audível a *vox populi*: precisamos mais de ética do que de técnica, de profissionais humanizados e não mecanizados.<sup>11</sup>

A acomodação, a demissão e o silêncio vão contra a prudência, a virtude do reto agir; o conhecimento prudente é pressuposto de uma vida decente.<sup>12</sup>

Na minha apreciação, a Universidade deixou de ser Humanista e Iluminista. Ao não abjurar as trapaças postas em cena e ao desempenhar 'disfunções' neutralizadas da sua missão, atira-se para os braços de 'lealdades' a entidades estranhas à sua matriz original; coopera na instalação de uma nova escravidão e vê o seu código genético desativado e substituído por um projeto concordante com o credo do radicalismo ultraliberal e do 'utilitês'.

Ao escusar-se a ter posições e procurar respostas para uma era desorientada, integrou-se, paulatinamente, no universo da 'civilização do espetáculo' e na 'cultura-mundo', descritas minuciosamente por Mário Vargas Llosa, Gilles Lipovetsky e Jean Serroy.<sup>13</sup>

Que juízo faz de si e da sua 'forma' a Universidade? Ainda é o lugar, por excelência, onde, segundo Romano Guardini (1885-1968), se procura a verdade, apenas por ser verdade?

Como obra humana ela é imperfeita, exige que cuidemos da sua imperfeição. Não iremos longe, se subvalorizarmos o que estamos a perder e deitar fora, se capitularmos às ardilosas forças de perversão do seu papel, da sua visão e esfera de intervenção. Se não tirarmos ilações do alerta do padre e poeta José Tolentino Mendonça: "*Penso que hoje faltam mestres de humanidade. Uma sociedade onde o principal discurso é económico é uma sociedade que facilmente entra num beco sem saída.*"<sup>14</sup>

#### IV

O programa de ação tem isto explícito ou implícito. Ele proclama a *centralidade da função docente*, e a urgência de reformar, por invalidez, a bíblia do *New Public Management*, que subverte a ordem na

As ideias e as palavras pronunciadas podem mudar o mundo, muito mais do que os papers e os rankings.

Universidade: rouba o poder aos professores e entrega-o a uma burocracia concebida para consumir fins ideológicos, óbvios e manifestos.

Gritemos e uivemos, se a tanto formos obrigados: O dogma *managerialista* não pode ter a primazia! Não beneficia a Universidade que ela e os académicos sejam comandados por '*aiatolás*' ou '*missionários*', como se aqueles fossem inaptos para a dirigir e os segundos dotados da competência e inspiração divinas de emitir fátuas infalíveis, sem conhecerem por dentro a malha universitária. Ora isto está a acontecer!

A gravidade da situação intima a renovar e tornar audível o grito de Philip Altbach: *It's the faculty, stupid!*<sup>15</sup>

Altbach quis assim dizer que nenhuma Universidade cumprirá, de modo elevado, a sua missão, sem pessoal académico bem qualificado, motivado e empenhado. Nem edifícios de ponta, nem currículos ditos 'inovadores' conduzirão a porto seguro, sem professores categorizados, com situação laboral estável e salários decentes. O grito incita os docentes a sacudir o jugo e a aguilhada do império burocrático, a reclamar uma carreira valorizada e a abertura de quadros, capazes de atrair e incentivar jovens talentosos, condiscentes com as exigências do ethos universitário. Sem alargamento e renovação do corpo de docentes e de funcionários não docentes a UP encaminha-se irremediavelmente para a decadência.

<sup>10</sup> É obrigação dos universitários cumprir a função de 'intermediação' entre as fontes de esclarecimento e a sociedade, ou seja, os desempregados e os empregados, os excluídos, os pobres e os remediados, as pessoas honradas que pagam impostos. São estas que garantem o orçamento que sustenta as nossas instituições e nos permite estar ao sol. Não são as grandes corporações que suportam o funcionamento da universidade pública. A Universidade e os seus protagonistas não deviam esquecer isto; seria edificante que tomassem atitudes e posições nessa conformidade, em nome dos desesperançados, dos adultos e idosos sem presente, dos jovens sem futuro, das crianças sem amor. Embora seja frequente, trair é um ato indigno.

<sup>11</sup> Charles Mady, Sobre a Medicina da USP – um desabafo. O Estado de S. Paulo, A2, 4 de dezembro de 2014.

<sup>12</sup> Boaventura Sousa Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências" revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

<sup>13</sup> Mário Vargas Llosa, *A Civilização do Espectáculo*, p.21-22. Lisboa: Quetzal Editores, 2012.

Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, *A Cultura – Mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

<sup>14</sup> Jornal Público, p. 12, 06.10.2014.

<sup>15</sup> Philip G. Altbach, *It's the faculty, stupid!*, *Times Higher Education*, 30.04.2009.

V

Em 22 de junho de 2007, tomamos posição escrita e inequívoca acerca da *Proposta de Lei do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*, que o Ministro da tutela submeteu a uma fugaz e sorradeira discussão, numa ambiência pouco pública e quase familiar. Na altura sentimos como Heródoto (-484/-425 a.C.), o pai da História: “Entre as penas humanas, a mais dolorosa é a de prever muitas coisas e não poder fazer nada”.

Algo mudou entretanto. Impõe-se desmascarar o RJIES, aquilo que ele é e quis ser: *uma engenharia antidemocrática, burocrática e destrutiva*.

Modelada pelo RJIES, a Universidade pública passou a ser ‘controlada e vigiada’ por forças claras ou ocultas que ela não controla. As putativas (que termo tão estranho!) ‘reformas’, impostas ao povo português pela gadanha mercadológica, adentraram a Universidade, com a cumplicidade de vários Reitores, uns mais, outros menos, gratificados com a figura de capatazes. Este reparo destina-se ao *CRUP-Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*, transformado numa ortodoxia do autismo.

Os membros do CRUP, num exercício de ilusionismo pífio, erguem amiúde a voz contra a restrição da autonomia financeira pelo governo, dizendo que ela é pedra basilar da boa administração. Estranhamente nunca questionaram o roubo da parte mais simbólica da

autonomia da Universidade. Talvez por não terem lido Pierre Bourdieu (1930-2002): “O poder simbólico é esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Poder quase mágico, que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.”<sup>16</sup>

O CRUP entretém-se em jogos florais com o governo. Não ousa tomar atitudes firmes de defesa da Universidade, que contariam com o apoio da academia. Opta por ser ‘cordato’ e ‘dialogante’ na aceitação de medidas inaceitáveis. Fala em nome das Universidades, quando apenas emite a opinião de Reitores não eleitos por elas, mas escolhidos por Conselhos Gerais que estão longe de representar as opções e posições dos universitários.

Hoje, na cidade e na Universidade, somos tratados como servos da gleba; vivemos numa servidão mais ou menos mitigada. Para alguns é voluntária, por oportunismo e conviência com a falta de coragem de a rejeitar; para a maior parte é imposta pela infinita panóplia de falsificações oficial ou oficiosamente inventadas e impingidas.<sup>17</sup>

Urge enfrentar o medo (ai, quantos medos andam por aí à solta a atarantar as pessoas e a sua vida!) de questionar a existência do Conselho Geral nas universidades públicas e as finalidades e motivações políticas e ideológicas que

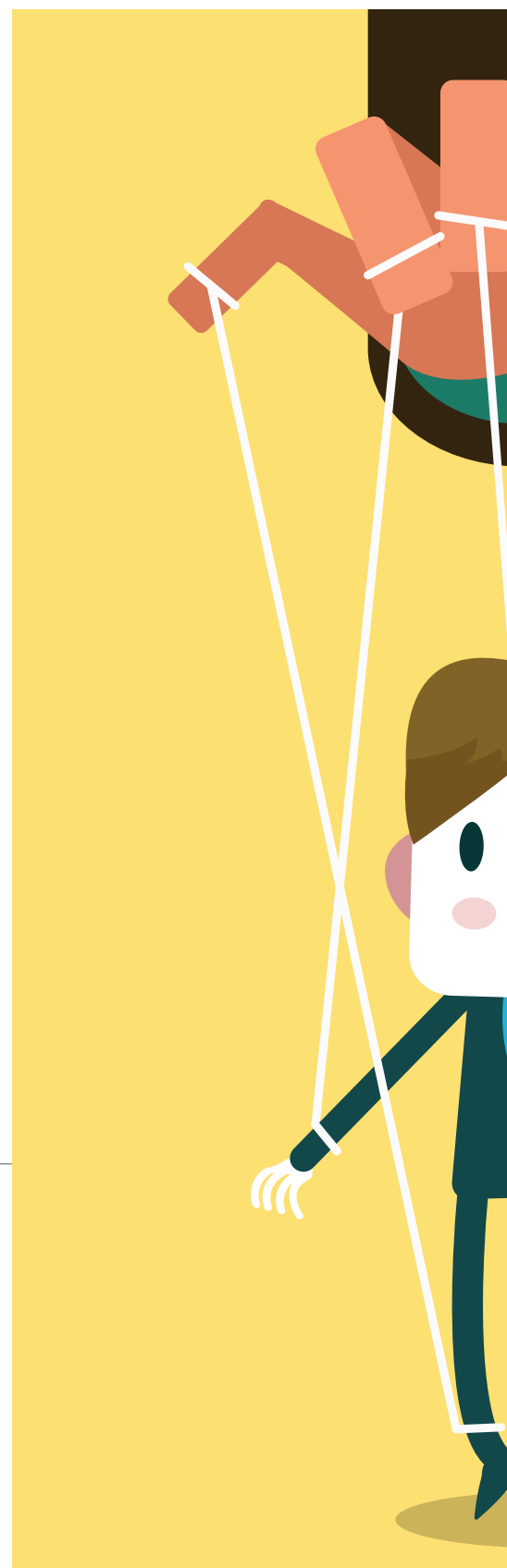
<sup>16</sup> Pierre Bourdieu, *Memória e Sociedade*. Lisboa: Difel, 1994.

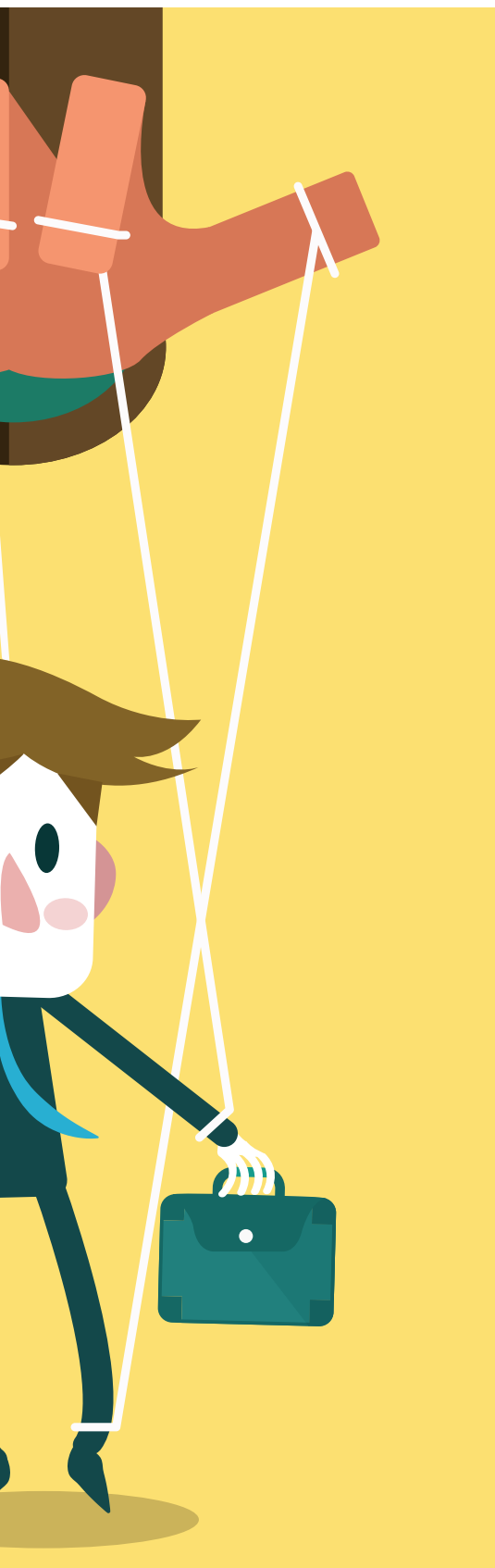
<sup>17</sup> Na conferência “À Procura da Liberdade”, realizada no Centro Cultural de Belém em 03.10.2014, Michael Ignatieff, político canadiano e Professor da Universidade de Harvard, serviu-se da literatura policial (Sherlock Holmes) para dizer que, na crise em que estamos mergulhados, Portugal fez e está a fazer o papel do cão que “não ladra” à Europa.

Eduardo Lourenço corroborou a constatação da “acomodação dos portugueses à perda da liberdade”. O eminente pensador advertiu que “o país (dos valores de Abril) está numa espécie de pausa”. E continuou: “A liberdade é a forma normal de respirarmos. Quando se respira normalmente o problema da respiração não se põe”. Mas, hoje, afinal, os principais inimigos da liberdade “somos todos nós”. Quer porque a não respiramos, quer porque “ninguém está à altura das promessas” que faz e nós não exigimos responsabilidades pelo seu cumprimento.

(O Portugal da ditadura suave é o mesmo que “não ladra” à Europa, *Jornal Público*, p. 6, 04.10.2014)

<sup>18</sup> Também na Universidade subsiste a cultura do ‘respeitinho’ pelos chefes, inibidora da indagação e da participação na tomada de decisões, sem exigência de verdadeira ‘accountability’ e prestação de contas, responsabilizadoras dos autores das medidas adotadas, promovendo e premiando assim os ‘yesmen’. Também nela se manifesta o ‘medo de existir’ (e de Ser), de que fala o filósofo José Gil. Enfim, ao invés do que seria logicamente expectável, o ideal iluminista da ‘autonomia’ e ‘emancipação’, que inspira a educação e a formação do Sujeito, depara-se com ventos desfavoráveis na Universidade. Imagine-se o que sucede noutros campos!





presidiram à criação deste órgão e o impuseram brutalmente à comunidade académica.<sup>18</sup>

Digamo-lo, sem floreios de linguagem: o RJIES gerou uma *autocracia e tecnocracia de 'sábios' e soberanos absolutistas*, que se outorgam o privilégio 'natural' de ostracizar os 'peões de brega', que não sabem das lides gestonárias e são apenas ruído perturbador do bom e mercadológico desempenho da gestão universitária.

O RJIES abriu alas ao curso do autoritarismo e centralismo; aqui e ali foi reduzido à expressão mínima o que é essencial na democracia. Ou seja, os anos de vigência do RJIES e do Conselho Geral foram marcados pela ascensão de posições antidemocráticas.

Digamos sem freio no julgamento:

[A universidade] Entregou-se ao conformismo, a modismos fúteis, pensa pouco, verga-se e ajoelha demasiado.

o RJIES dá guarida a um sistema ideológico, coercivo da Universidade e alinhado com visões radicais da economia e gestão. Assumamos, portanto, o propósito de eliminar o excesso de controlo e os défices de representação democrática de que ele enferma. Mobilizemo-nos e exijamos a sua revisão!

A entrega de poderes de direção e da eleição do Reitor ao Conselho Geral constitui uma afronta grosseira da Universidade, atentatória da honorabilidade dos seus membros. Por conseguinte, afirmamos a necessidade de extirpar do RJIES o quisto do Conselho Geral, bem como a nossa disposição de dar uma modesta

contribuição para esse intuito.

Temos que nos soerguer da capitulação, soltar da indiferença e do silêncio, porquanto aquele órgão ameaça os fundamentos e os fins supremos da Universidade. Eis a razão de lançar esta proclamação: *É a Universidade e não o Conselho Geral, estúpido!* Por favor, ampliem-na e alistem-se na campanha que ela propõe!

## VI

Vou concluir, testemunhando a minha gratidão aos obreiros da Faculdade.

Felizmente não há *rankings* ou classificações das Faculdades ou Escolas da nossa área, seja à escala europeia, seja à escala mundial. Mas sabemos muito bem o que valemos, no País e no estrangeiro. O apreço, que os outros nos dedicam, a procura de que somos alvo, assim como os resultados que logramos alcançar, afagam-nos o Ego e enchem-nos de orgulho. Contudo, não nos cegam; antes nos estimulam e também incitam a cultivar o sentimento de valia no tocante a outras Escolas e aos seus protagonistas.

As teorias de gestão da coisa pública, formuladas no final do século passado, salientam que, para além da remuneração justa, os funcionários devem ser envolvidos por um clima de motivação, de reconhecimento e exaltação do seu mister. É deste jeito que se identificam com a instituição e se entregam a esta com entusiasmo e paixão.

Na nossa Universidade, os últimos anos seguiram um guião totalmente contrário ao que acabei de enunciar. Como se não bastassem os cortes salariais, decretados pelo governo, internamente foram instituídos mecanismos de contratação e precarização dos laços laborais, bem como foram tomadas

<sup>18</sup> Vale a pena introduzir um esclarecimento. O RJIES permite que o número de membros do Conselho Geral ascenda a 35. Muitas Universidades acolheram esse número e encontraram mecanismos estatutários para assegurar a representatividade de todas as Faculdades no Conselho. Bem diferente foi a decisão dos órgãos de cúpula da U. Porto: restringiram o número de conselheiros a 23, sendo ela na altura a maior Universidade do País e a que tinha mais Faculdades! O facto, só por si, não autoriza a atribuir uma intenção de dolo ou má-fé aos autores do mesmo; mas, tampouco, elimina suspeitas dessa ordem. De modo algum se tratou de uma decisão inocente e sem noção estratégica da conjugação dos meios e dos fins.



decisões que apoucam as pessoas, as reduzem a números e objetos desprovidos de sensibilidade e amor-próprio. Podem estar certos de que não me vou abster de combater semelhantes atropelos.

Richard Sennett, numa obra notável, mostra-nos a devastação da sociedade hodierna pela chocante raridade de *“expressões de respeito e reconhecimento pelos outros”*. Quanto mais necessitadas e frágeis são as criaturas, menor é o grau de respeito que lhes está agregado; não são vistas “como um ser humano pleno, cuja presença tem importância”.

O emérito académico prescreve rigorosa e taxativamente: *“Quando uma sociedade trata a grande maioria das pessoas desta forma, julgando apenas alguns poucos dignos de reconhecimento, é*

*criada uma escassez de respeito, como se não houvesse bastante desta preciosa substância para todos. Como muitas formas de escassez, esta é produzida pelo homem; ao contrário da comida, o respeito nada custa.”* Por isso é estranho e lamentável que haja *“uma crise de oferta”* deste bem inestimável, sujeito a inclemente predação.<sup>20</sup>

Aqui e agora, desejo expressar gratidão aos docentes e funcionários que, em conjuntura de duras dificuldades, de sobrecarga de trabalho, de reduções no vencimento, de entraves à merecida progressão nas suas carreiras, têm vestido a camisa da Faculdade de uma maneira irrepreensível. Como ‘prémio’ recebem dos governantes ofensas acintosas, em ações e palavras inqualificáveis, que inspiram a população a assumir atitudes atentatórias da

dignidade dos servidores públicos.

A gratidão é devida aos que cessam funções diretivas, tal como aos coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação, atolados em tarefas sem qualquer compensação no plano material.

Gratidão igualmente para os estudantes, nomeadamente a sua Associação, pelo sadio relacionamento mantido com a direção da Faculdade.

Gratidão e homenagem aos companheiros da caminhada, aposentados ou falecidos, pela inextinguível dedicação à edificação institucional. Recordo-os com saudade! Peço a todos que não esmoreçam na generosidade para com a Faculdade e Universidade. Sei que assim farão; foi com esse conforto que me candidatei. Bem hajam, em todo o tempo e lugar!●

<sup>20</sup> Richard Sennett, *Respeito: a formação do carácter em um mundo desigual*, p. 13-17. Rio de Janeiro: Record, 2004.



PAULO FERREIRA DA CUNHA  
UNIVERSIDADE DO PORTO

## Relatos do Bule ou Jacarandás no Inferno

### Capítulo XVI Do Trabalho e da Arte

Volto ao vosso convívio. Não dá ideia que este nosso Guilherme nunca trabalha? Quando apanhamos as pessoas no lado interessante das suas vidas, realmente, elas parecem trabalhar pouco (sobre o tema, a melhor fonte são as *Memórias* de Agatha Christie, e em especial a memória de seu pai, uma *pessoa interessante...*). O trabalho é, etimologicamente, *tripalium*, instrumento de tortura. Que interesse pode ter? Mas asseguro-vos que ele trabalha, e bastante. Procura o lado criativo, artístico, do trabalho,

como aliás todos os professores que amam sê-lo. E é isso que os sustenta e permite resistirem.

Olhem. Aí está. No seu gabinete da Faculdade, enquanto espera uma aula, vai folheando um trabalho de um aluno que veio da área das Ciências Sociais. Uma vocação tardia. Ah, é preciso que se diga: Com os severos cortes orçamentais, o Arquitecto Guilherme, que lecionava Projeto, teve de acumular a cátedra com História de Arte, porque os professores da cadeira foram todos *despedidos* – afinal a matéria “não era profissionalizante, logo era prescindível”.... diziam – disseram os burocratas do

costume. Para salvar a disciplina, foi Guilherme que se voluntarizou, obviamente sem ganhar nada mais. *Ad honorem....* Mal sabiam (não tinham sido sequer alunos dele, e eram muito novos para terem sido seus professores) que ele era também Doutor em História da Arte, e por Paris. E que, no fundo no fundo, a acumulação lhe dava um enorme prazer.

Está hoje razoavelmente bem disposto: apesar de ainda escolar, o trabalho não parece mauzinho de todo.

Guilherme aproveita para ligar teoria e prática. Pede aos estudantes que escolham autores, os estudem, e tentem primeiro fazer cópias de algumas obras, e depois trabalhos originais, com inspiração nos clássicos. Vamos espreitar por cima do ombro de Guilherme... Cada estudante como que reconstitui o traço do artista. Sobretudo pintores, porque tecnicamente seria mais complicado com outros.

Esquecia-me de dizer que na Faculdade eu também existo. Guilherme tem um *alter ego* meu no gabinete, onde uma chaleira eléctrica o alimenta. É sempre um bule que fala...

“VAN GOGH E EU...”

— Começamos mal – resmunga o Professor.

— Cada um pensa que é o centro do Mundo. *Platero e eu...* Agora Van



Gogh e eu... Quem julga ele que é?

"I. *Relance sobre Van Gogh*. A celebridade de Van Gogh é, certamente, como todas as celebridades, e parafraseando Jorge-Luis Borges, *a pior das incompreensões*. Ele próprio disso tinha consciência."

— Citação, melhor, intertextualidade, metida muito a martelo. Será que ele sabe que eu gosto do Jorge Luís Borges? Adiante... Estou a ver que temos aqui um pretenso intelectual... Pois... Vem das Letras. Hummm. Currículo curioso, deixa lá ver o que ele diz.

Costumava cansar-se muito na primeira página. Mas, ao contrário do que seria de esperar... Guilherme mergulhou desta feita no texto de um fôlego, cativado pelo parágrafo seguinte:

"Uma das sequelas da celebridade é a proliferação bibliográfica e a acumulação de teorias, algumas das quais seguindo o conhecido procedimento de construção definitiva denunciado por Jacques Leclercq: a partir de duas ou três vão-se misturando até se fazerem "novas"<sup>1</sup>..."

Deu uma espreitadela na nota de rodapé, e ficou ainda mais surpreendido:

— Citação estranha, para um estudante de Letras, candidato a Arquitecto. Bom, é a carnavalização bibliográfica, estou a ver. Ou melhor, *interdisciplinaridade*. Bom, bom... Hoje, G. Mayos e a sua escola já falam em *pós-disciplinaridade*!

Prosseguiu, a ver onde aquilo iria parar:

"Não é nossa intenção elaborar aqui uma biografia. Apenas desejaríamos deixar alguns apontamentos comentados, certo de que é quase um sacrilégio poluidor juntar mais palavras (e não melhores) às tantas que têm sido escritas e ditas. Não seríamos competente".

— E usa o plural de modéstia com

alguma destreza. Não está mal... Hoje em dia...

Vincent Willem Van Gogh nasceu em 30 de março de 1853 em Zundert, na Holanda, e suicidou-se perto de Paris, em Auvers-sur-Oise, em 29 de Julho de 1890, depois de muitas horas de agonia em consequência do disparo de um tiro de pistola no peito."

— Banal, muito banal. E daí? Bom, vamos continuar com o benefício da dúvida.

"Jamais saberemos, certamente, o conteúdo da conversa que com seu irmão teve, durante esse estertor doloroso. Talvez essas derradeiras reflexões (que não "últimas vontades") nos permitissem compreender melhor o Homem e a Obra. Há quem tenha "ouvido" algo como:

**Quando apanhamos as pessoas no lado interessante das suas vidas, realmente, elas parecem trabalhar pouco**

"— Fracassado mais uma vez. A miséria não acaba nunca."<sup>2</sup>

Será verdade?

Seja como for, uma das teorias, não pouco fascinante, a propósito do suicídio (descontada a óbvia, ou clássica, que o explica por um acesso de loucura) faz entroncar essa atitude no desejo de Vincent pagar a seu irmão Théo os sucessivos subsídios com que, pelo menos durante os últimos dez anos, havia vivido. Tendo desesperado de vir um dia a alcançar cotação no mercado (além de pilhas de telas para reutilização, a peso, durante toda a vida apenas tinha vendido um quadro), Vincent, que em cartas ao irmão refletira muito sobre a morte, pronunciando-se contra

**Com os severos cortes orçamentais, o Arquitecto Guilherme, que lecionava Projeto, teve de acumular a cátedra com História de Arte.**

o suicídio, teria tido a tentação de fazer acrescentar a sua fama e os proventos de Théo com esse gesto. A atitude não era inédita em criadores, nem ficará isolada."

— Absolutamente. Há o caso do suicídio retórico de um Michel qualquer-coisa. Seria Michel mesmo? Valeu a pena suicidar-se para chamar a atenção para o seu livro. Nem lhe lembro o nome. E anda com sorte em eu me ter interessado por retórica... Como a fama enlouquece. Bem, adiante.

"Não será o seu irmão a usufruir da herança, pois falecerá seis meses depois (25 de Janeiro de 1891), tendo passado esse tempo assaltado por fantasmas.

De qualquer modo, como chega este homem à sua morte, como chega ele à sua arte? Façamos o *flash back* que se impõe.

Van Gogh é um homem em busca da verdade. Implicitamente, é um homem em busca do bem e do belo, já que os três bens, como agudamente viram os Gregos, se unem e se miram mutuamente como em espelho, em caleidoscópio. Mas, no nosso pintor, a verdade sobrepuja as outras duas.

Apesar de ser frequentemente apresentado como insociável, individualista, tanto na sua vida como na sua obra, Van Gogh, evidenciando, sem dúvida, traços de individualidade muito afirmada, não deixa de ser, nas grandes linhas de fundo que a sua vida determinaram, fruto da sua circunstância.

— Esta *gasseteana* está a banalizar-se

1 - Jacques Leclercq, *Do Direito Natural à Sociologia*, trad. port., São Paulo, Livraria Duas Cidades, s/d.

2 - Fayad Jamis, *Un Gato en un Almacén Extraño*, Introdução a *Cartas a Théo*, de Vincent Van Gogh, ed. Cast., Havana/Barcelona, Instituto del Libro/Labor, 1992.

muito. Tudo é dito ser *a sua circunstância* (quando os novos ricos da cultura não o dizem no plural, *circunstâncias*, e julgam que Ortega y Gasset são uma dupla). É como o “é relativo” ou “é subjectivo”... Pobre do Einstein. Olha, olha: aqui vem teoria sobre determinação da ação humana. Sempre a mesma coisa. Estou a ficar velho, já não há novidades, nem num trabalho de um aluno transferido. Vejamos:

**“Uma das sequelas da celebridade é a proliferação bibliográfica e a acumulação de teorias”**

“Com isto não estamos a tomar partido pela teoria de que fatores sociais e exógenos sejam os únicos ou os principais determinantes da vida de cada um, ou da do pintor em especial. Apenas pensamos útil recordar que as formas de afirmação do seu ‘eu’ e dessa procura incessante da verdade se contiveram dentro dos moldes das circunstâncias. Tal em nada afetou a liberdade de Vincent, mas, evidentemente, modelou-lhe a forma de expressão.

Assim, sendo sobrinho de um *marchand* de arte (sócio de Goupil e C.<sup>3</sup>), aos 16 anos apenas entra para a respetiva companhia. Da sua Holanda natal passa para Londres, e de Londres para Paris, sempre ao serviço da casa em que foi conhecendo diretamente as obras, e aperfeiçoando os seus dotes de *connaissanceur*. Este aspeto circunstancial não é de forma alguma irrelevante. A pintura como que latejava como possibilidade e projeto de investigação por detrás do funcionário exemplar, que se aborrecia, porém. São dessa época aquelas fotografias em que o vemos quase irreconhecível face aos seus ícones atuais, em que o olhar penetrante e a barba cor de fogo sobressaem. Ali é



um ar vago, ensimesmado mas sonhador, distante, ensombrado por um tédio de morte ante o negócio, no negócio. Verdadeira negação do ócio.

**Como a fama enlouquece.**

A salvação perante o marasmo de uma vida regrada de burguês poderia ainda ser uma paixão. Todavia, as várias paixões de sua vida seriam sempre fracassos. Quatro anos depois da sua paixão inglesa frustrada, em 9 de janeiro de 1878, escreve ao irmão que não amaria uma jovem bela, mas antes uma que fosse inteligente e houvesse compreendido as penas da alma<sup>3</sup>. O que nos faz compreender melhor os altos

voos espirituais que já em si latejavam.

Um outro filão circunstancial, e igualmente depositado no património familiar, vai animar essa alma sedenta de absoluto. Van Gogh era filho de um Pastor protestante de vistas relativamente largas e liberais, preocupado com a sorte do seu semelhante. A segunda ocupação principal de Vincent vai ser precisamente a de pregador, primeiro em Inglaterra, e mais tarde junto de paupérrimos mineiros, na Bélgica, precisamente naquele ano de 1878. Paralelamente, seria professor e livreiro, embora de tal nem sempre se dê conta.”

— Acho que está a melhorar. Pelo menos, tem pose, o garoto.

3 - Cf. Vincent Van Gogh, *Cartas a Théo*, cit., p. 22.



"Van Gogh deu-se de alma e coração àquela gente, sofrendo com a sua miséria, e procurando elevá-la espiritual e materialmente. A resistência empedernida do rebanho, e a incompreensão acomodada das hierarquias religiosas, para quem o texto era palavra morta e não palavra viva, levá-lo iam, porém, a uma profunda crise que o afastou mesmo da crença religiosa.

Em 1880, só, pobre, desiludido, atira-se febrilmente a uma tentativa de compreender a realidade pelo desenho. E só depois pela pintura.

À fase febril sucedeu-se a metódica. Cita ao seu irmão em 1881, o seu lema, que é uma tradução do aforismo latino *nulla dies sine linea*, que todavia atribui a um litógrafo francês seu contemporâneo:

"E chegarei, provavelmente, também a saber fazer retratos. Mas será na condição de trabalhar muito; nem um só dia sem uma linha, como dizia Gavarni"<sup>4</sup>

Mas logo passaria a ultrapassar o autodidatismo, demandando a Academia de Bruxelas para aulas curriculares.

À breve aprendizagem formal sucedeu-se o contacto com mestres (o frequentar alguns *ateliers* era já anterior, aliás), a ronda paciente dos museus, e, de novo, a pintura direta da natureza.

Introduzir-se-ia (ou seria introduzido, em alguns casos) depois nos círculos parisienses, tendo sido bem recebido por Toulouse-Lautrec e Paul Gauguin, Pissarro e Seurat.

O alegado solipsista tentou mesmo aliciar alguns pintores para a criação de um grupo impressionista autónomo. E Gauguin chegou a viver consigo por

**"Mas será na condição de trabalhar muito; nem um só dia sem uma linha"**

um curto período, que terminou com o conhecido episódio da automutilação da orelha, no Inverno de 1888.

Vem então a fase de internamentos por anomalia psíquica, com fases razoáveis de "intervalos lúcidos" (segundo a hagiografia oficial), nos quais gozava de grande liberdade, designadamente de circulação e de exercício da atividade pictórica. Todavia, o muro do hospício funcionou, de início, como uma barreira dificilmente transponível.

Mas ainda está para saber-se até que ponto Vincent estava perturbado, e, obviamente, como combinam arte e loucura. A sociedade bem comportada

tende a chamar loucos aos que a veem com outros olhos. Veja-se apenas a antipsiquiatria e Michel Foucault.

— Este "veja-se" é superficial e pseudo-doutoral. É pouco para sustentar uma tese banal, embora plausível. Curioso. Para provar o que é óbvio, pelo menos de um ponto de vista de uma certa crítica (no sentido filosófico) do social, bastará afirmar? Não basta. Mas provar parece ridículo. Ou redundante. Os juristas dizem que o óbvio (e desde logo o científico) não precisa de prova (disse-me o meu advogado: terei entendido bem?). Mas que felizes os juristas: conhecem coisas óbvias. Por isso é que não são artistas.

E voltou à leitura, ainda indeciso e intrigado:

"Não nos esqueçamos que Van Gogh se apercebia do seu estado, e era o primeiro a procurar ajuda médica. Mas há, evidentemente, uma ideologia dominante sobre a normalidade e a loucura.

Durante os seus escassos dez anos de vida artística, Van Gogh teve em mente um objetivo que transcende largamente o seu gosto precoce por Millet e Corot, e as suas ligações impressionistas, contribuindo para a sua qualificação corrente como pós-impressionista e até expressionista. E esse objetivo é, novamente, uma demanda da verdade,

através da autenticidade, mas também de honesto estudo:

'O meu grande desejo é aprender a fazer tais inexactidões, tais anomalias, tais modificações, tais alterações da realidade que daí saiam, mas sim, mentiras se assim o quiserem, mas mais verdadeiras que a verdade literal'<sup>5</sup>.

O célebre quarto de dormir que nos parece contorcido e de algum modo já delirante, teria tido por base esboços de perfeito rigor académico<sup>6</sup>.

## II. Porquê a Noite Estrelada de Van Gogh

"Starry, starry night.  
Paint your palette blue and grey, (...)"

— Incrível... Cita a canção inteira (o estudante citou, mas nós não: apenas a identificamos com dois versos). Aposto que a tirou e colou da *Internet* inteira. E assim engrossa o trabalho numa página com 3 cliques. Podia ao menos ter citado o título e colocado uma nota. Será que é assim tão importante ler a letra toda? Vamos ver...

"Quantos dos que escutaram esta canção a aproximam de Van Gogh? Esse era o nosso primeiro medo... De nos juntarmos aos muitos que o não escutam, e não entendem.

Na complexa tarefa de escolher uma obra de um autor, perante os milhares – na verdade os milhões – de possibilidades, a escolha de Van Gogh não era fácil. Primeiro, porque é um autor incompreendido, mas de algum modo popularizado. Depois, porque a bibliografia é imensa. Porém, decidimos correr o risco.

A favor dessa audácia estava, antes de mais, alguma identificação (só parcial, e nos aspetos que referiremos *infra*) com o autor, *mutatis mutandis*, ou, como sói

dizer-se, *mal comparando*:

— *Infra, mutatis mutandis*, "mal comparando": excesso no plano estilístico, alguma afetação. Mas, sem dúvida, domínio de alguns bordões da linguagem intelectual. Menos mal... E onde quer ele chegar?

"No plano biográfico, também nós percorremos outras vias antes da Arte, e com elas em boa parte nos desiludimos. No plano da ética, mas com implicações na vocação, também nós, modestamente, temos procurado um compromisso com a verdade, a qual, no limite, parece redundar num trânsito da

**A sociedade bem comportada  
tende a chamar loucos aos que  
a veem com outros olhos.**

ética e da ação social para uma atitude que, não sendo de diletantismo estetizante (algumas obras de Van Gogh são interventivas, aliás), todavia não prescinde do ritual e das vias de acesso estético à verdade. No plano da forma, também nós, embora nos procuremos disciplinar num certo modo académico, parecemos vislumbrar dentro no nosso íntimo impulsos de criação em rasgos e gestos mais largos, que não se compadecem com moldes pré-definidos e buscam uma verdade mais profunda, mais autêntica, por vezes pela distorsão ou pela incorrecção. Um traço em que o gesto vale pelo menos tanto como a marca. Uma arquitetura que se eleva no arrojo da fugacidade desse mesmo traço."

— Literário demais. Parece um daqueles textos de catálogo de exposição abstrata, em que nada se diz de concreto e se busca uma sedução verbosa. Assim, não vais lá...

"Finalmente, a *Noite Estrelada*, apesar de famosa, permitia um contraponto noturno aos campos sob o sol e aos girassóis, mais próximos da imagem de marca comercial do ídolo. Tratando-se de um trabalho realizado de memória, mais o artista até do seu objeto se pôde destacar. Depois, o enigma do que é representado (mítico ou meramente astronómico?) impelia-nos a estudar. É o que faremos."

Abanou a cabeça, como se estivesse a ser filmado.

- *Not bad*. Mas... Desconcertante. Fica-se com água na boca. Agora é que ele deveria começar. Diz pouco. Muito pouco. Aquela citação da canção foi para dar *lombada* ao trabalho. Mas a escolha de Van Gogh e da noite estrelada é razoável... Confessionalismo a mais, é certo. Mas a exposição é também uma característica de artista. Dou-lhe um doze?

Bom, vou dar-lhe um treze... e falar com ele, para o encorajar. Tem potencial.. Ora vamos lá ver outro trabalho....

Não!... São horas de aula.

Ouvia-se já nos corredores um tumulto. Furou por entre uma multidão de estudantes até à sua sala. Muitos e animados risos, muito barulho informe, fumo denso, muitos cafezinhos em chávenas de plástico. Como eu abomino essas beberagens, e esses recipientes. Não sabem beber chá? Não sabem o que é uma chávena?

Chegou. A sala de aula é o grande altar em que sacrifica. De tão sagrada, de tão amada, que não a profanaremos. De resto, lá não temos entrada. Não há bules na sala de aula. Agora já nem há verba para uma garrafinha de água que molhe a palavra ao professor.

5 - Apud Fayad Jamis, *Un Gato en un Almacén Extraño*, cit., p. 11.

6 - Como afirmou o Prof. Dr. D. Pablo González Mariñas, da Universidade de Santiago de Compostela.

# Contagem do tempo que se tinha no ensino superior privado para o tempo de serviço no público



**A**..., casada, docente da Escola Superior ... (ES...), em ..., residente na ...

instaurou neste Tribunal Arbitral do Centro de Arbitragem Administrativa (CAAD), a presente ação contra **Escola Superior...**, pessoa coletiva de direito público, com sede na..., pedindo que a ré seja condenada a reconhecer a contratação da autora em regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado, como professor adjunto, nos termos do artigo 6º, nº 4, do Regime transitório do ECPDESP, desde 14 de maio de 2010.

A fundamentar a sua pretensão alegou: "(...)"

1. A Autora iniciou a sua carreira letiva no Ensino Superior Privado, com a categoria de Assistente, no ano letivo de 1991/92, na Universidade ..., em regime de tempo parcial, conforme doc. 1 que se junta e se dá como reproduzido.

2. No ano letivo de 1994/1995, após obtenção do grau de mestre, pela Universidade de ... e equivalência pela Universidade ..., transitou para a categoria profissional de Professor Auxiliar, conforme doc. 1 junto e doc. 2 que se junta e se

dá como reproduzido.

3. Em 30 de Setembro de 1995 (no ano letivo de 1995/96) passou a lecionar na referida Instituição em regime de tempo integral mantendo este regime até 30 de setembro de 2000 (ano letivo de 1999/2000), tudo isto conforme doc. 1 junto.

4. Em 17 de agosto de 2004, foi reconhecido o interesse público da Universidade ... pelo seu funcionamento desde o ano de 1991/1992, através do Decreto-Lei .../2004, publicado no Diário da República ..., Série I-A de ... de agosto de 2004, conforme doc. 3 que se junta e se dá como reproduzido.

5. Em 16 de outubro de 1998, através de um contrato administrativo de provimento, foi contratada para lecionar na Escola Superior ... (ES...) do Instituto Politécnico ... (IP...), na categoria de Equiparada a Assistente, em regime de tempo parcial 30%, conforme doc. 4 que se junta e se dá como reproduzido.

6. Em 1 de fevereiro de 1999 transitou, nesta instituição, para a categoria de Equiparado a Professor Adjunto, mantendo o mesmo regime de prestação de serviços até ao dia 30 de setembro de 1999, conforme doc. 4 junto.

7. Em 01 de outubro de 1999 o seu regime de prestação de serviço na ES... foi alterado para 50%, o qual se manteve até ao dia 30 de setembro de 2000, conforme doc. 4 junto.

8. A partir de 30 de setembro de 2000 passou a prestar o seu trabalho em regime de exclusividade através de contrato administrativo de provimento, o qual foi renovado em 1 de janeiro de 2009, conforme doc. 4 junto.

9. A 13 de maio de 2010 passou a estar vinculada à ES... através de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado com período experimental de 5 anos, conforme doc. 4 que se junta e se dá como reproduzido.

10. Em 2004, obteve o grau de Doutor após ter concluído provas de doutoramento em Engenharia e Sistemas, Área de Conhecimento de Investigação Operacional na Universidade ..., conforme doc. 5 que se junta e se dá como reproduzido.

11. Em 14/06/2013, a Autora requereu ao IP... que reconhecesse o seu direito à contratação em regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado como professor-adjunto, nos termos do art. 6º, nº 4 do Regime Transitório do ECPDESP, desde 14 de maio de 2010, conforme doc. 6 que se junta e se dá como reproduzido.

12. Em 16/07/2013, o IP... considerou-se incompetente para apreciar o requerimento formulado e remeteu a decisão para o presidente da Ré, tendo no entanto junto parecer que considerava que tal requerimento deveria ser indeferido por, alegadamente, a Autora não preencher o requisito do tempo de serviço, porquanto não se aplicava à sua situação o disposto no art. 26º, nº 1 do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo - EECPC (Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de janeiro, alterado

mais de 10 anos transitam, sem outras formalidades, para o regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado como professor-adjunto."

1. Atendendo a esta disposição, resulta claro que a transição para o contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, nos termos desta disposição, depende do preenchimento dos seguintes requisitos:

- Ter o grau de doutor à data da entrada em vigor da Lei 7/2010;

- Exercer funções docentes em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva há mais de 10 anos contados pelo menos desde 14 de maio de 2010.

1. Quanto ao requisito do doutoramento, atendendo ao facto alegado no artigo 10º da presente petição, é evidente que o mesmo se encontra preenchido.

2. Quanto ao requisito do tempo de ser-

**O tempo de exercício de funções docentes no ensino superior particular ou cooperativo de interesse público é contado para efeito de prosseguimento da carreira docente no ensino superior público.**

pela Lei n.º 37/94, de 11 de novembro e pelo Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de março), conforme doc. 7 que se junta e se dá como reproduzido.

13. Até ao presente não teve a Autora qualquer resposta por parte da Ré.

## **II – Do Direito**

### **II.1 – Da transição dos equiparados a professor adjunto**

1. O Regime Transitório do ECPDESP (Decreto-Lei 207/2009 com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei 7/2010) veio regular a transição dos docentes para o novo regime do ECPDESP.

2. Assim, no seu art. 6º, nº 4 prevê da seguinte forma a transição para os equiparados a professores-adjuntos:

"4 — Os atuais equiparados a professor-adjunto titulares do grau de doutor e que exerçam funções docentes em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva há

viço, tal como se passará a demonstrar também este se encontra preenchido.

### **II.2 – Da contagem do tempo de serviço**

1. Atendendo aos factos supra descritos, verifica-se que na data da entrada em vigor da Lei 7/2010, a Autora já contava com mais de 14 anos de serviço em regime de tempo integral.

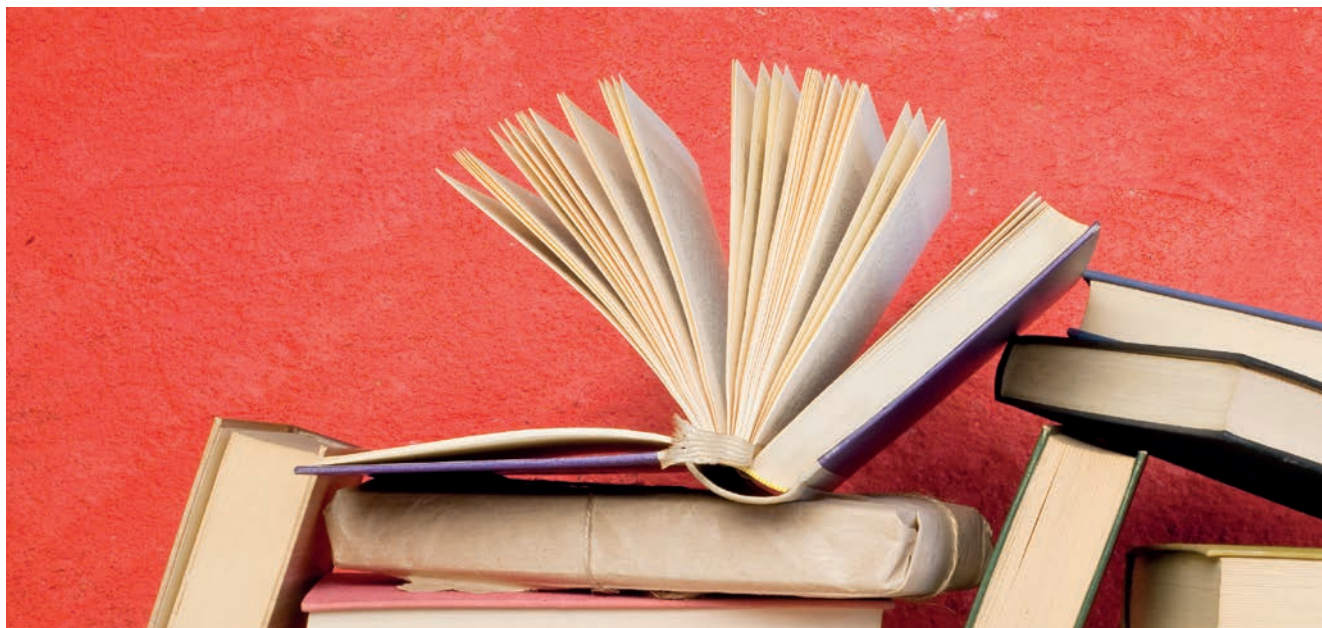
2. Tal conclusão decorre do anterior art. 26º, nº 1 do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo - EECPC (Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 37/94, de 11 de novembro e pelo Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de março).

3. De acordo com esta disposição:

#### **Artigo 26º**

##### **Contagem do tempo de serviço**

1 – O tempo de exercício de funções docentes no ensino superior particular ou



cooperativo de interesse público é contado para efeito de prosseguimento da carreira docente no ensino superior público. 2 – Aos docentes do ensino superior particular ou cooperativo de interesse público que transitem para o ensino superior público é ainda contado o tempo de serviço docente para efeito de progressão na carreira e aposentação, em igualdade de circunstâncias com o serviço prestado em estabelecimentos de ensino público.

1. Esta norma veio a ser revogada pelo art. 182º do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei 62/2007 de 10 de setembro), a qual, nos termos do seu art. 184º, apenas entrou em vigor em 11/10/2007.

2. Ou seja, a revogação do referido art. 26º do EECPC só ocorreu após a contratação da Autora pela ES.../IP....

3. Assim, quando a Autora foi contratada pela ES.../IP..., por imposição do citado art. 26º, o tempo de serviço em regime de exclusividade decorrente do exercício da sua atividade na Universidade ... entrou para o cômputo da antiguidade para efeitos de progressão na carreira e aposentação.

4. Assim, tendo a Autora lecionado em regime de tempo integral na Universidade ... desde 1995 até 2000 e tendo iniciado funções em regime de exclusividade para o IP..., por força da invocada

disposição, verifica-se que este regime de prestação de serviço em dedicação integral ou em exclusividade, na data da entrada em vigor da Lei 7/2010 (14 de maio de 2010), já decorria há mais de 14 anos.

5. Nesta medida, verifica-se que a 14 de maio de 2010 a Autora preenchia todos os requisitos do art 6º, nº 4 do Regime Transitório do ECPDESP, pelo que deveria ter transitado automaticamente para o regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado como professor-adjunto.

**Aos docentes do ensino superior particular ou cooperativo de interesse público que transitem para o ensino superior público é ainda contado o tempo de serviço docente para efeito de progressão na carreira e aposentação, em igualdade de circunstâncias com o serviço prestado em estabelecimentos de ensino público.**

**Notificada** a entidade demandada para responder, veio o Instituto Politécnico... contestar o pedido alegando:

1. O presente requerimento estará, salvo melhor opinião e como assume a Demandante, confinado à questão de direito parametrizada no artigo 24 do petítório.

2. Outrossim, em termos que se transcrevem:

**"quando a Autora foi contratada pela ES.../IP..., por imposição do citado art. 26º, o tempo de serviço em regime de exclusividade decorrente do exercício da sua actividade na Universidade ... entrou para o cômputo da antiguidade para efeitos de progressão na carreira e aposentação".**

3. Lamentavelmente, não é assim, nem de facto nem de direito como se verá infra.

4. De facto, a Autora/Requerente foi contratada pela ES..., inicialmente e em 16 de outubro de 1998, a tempo parcial.

5. Talqualmente, a Autora/Requerente foi contratada, posteriormente e em 01 de outubro de 2000, em regime de exclusividade.

6. Ou seja, sempre contratada por contratos a termo resolutivo renovados, com dependência de proposta e parecer favorável.

7. Aliás e porque a Autora/Requerente não havia entrado na carreira docente do Ensino Superior Politécnico.

8. A carreira do ensino superior politécnico encontra-se regulada pelo RJIES (Lei nº 62/2007) e correspondente Estatuto

(ECDESP – DL. 185/81, alterado por DL nº 207/2009 e Lei nº 7/2010).

9. A Autora entrou na carreira docente do ensino superior politécnico em 14 de maio de 2010, na categoria de Professora Adjunta (DOC. 4 junto com petição).

10. O que aconteceu por via da aplicação do correspondente Estatuto e Lei nº 7/2010.

11. Termos em que celebrou um contrato por tempo indeterminado com um período experimental de cinco anos.

12. Em termos de Direito, não é aplicável à Autora o art. 26 que transcreve e invoca no art. 21 da Douta petição.

13. Em primeiro lugar, importa realçar a singular transparência contida no art. 22 da petição: “esta norma veio a ser revogada pelo art. 182º do RJIES (Lei nº 62/2007).

14. Ou seja, o art. 26º do alegado Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo foi revogado com efeitos a partir de 11/10/2007 (artigo 22 da petição).

15. Logo, o art. 26º não tem aplicação à data de 14 de maio de 2010, data em que a Autora entrou na carreira como Professora Adjunta.

16. E aquele art. 26º é claro no nº 1 quando diz “para efeito de prosseguimento da carreira docente...” e, no nº 2: “para efeito de progressão na carreira e aposentação...”.

17. Apoditicamente, era necessário que a Autora tivesse entrado na carreira antes da revogação operada pelo art. 182º do RJIES, para que tivesse aplicação aquela contagem do tempo.

18. Em segundo lugar e por hipótese académica, vamos imaginar que à data da entrada na carreira, 14 de maio de 2010, estava em vigor o tal art. 26º.

19. Mesmo assim, o dito art. 26º não se aplicaria porque o seu nº 1 refere “... no ensino superior particular e cooperativo de interesse público...”.

20. Talqualmente o seu nº 2 expressa: “ensino superior particular ou cooperativo de interesse público...”.

21. Irretratavelmente há que sustentar que o “... interesse público...” da Universidade ... apenas produziu efeitos a partir de 2004-2005.

22. O que pode ver-se e melhor consta dos art.s 1º e 8º do Decreto-Lei nº 195/2004, de 17 de agosto, junto com a petição como DOC. 3.

23. Nesta parametria, que não será despicinda, importará reter que a docência da Autora, na Universidade ..., é bastante anterior àquela data.

24. Razão pela qual, o tempo de exercício de funções docentes na Universidade ..., não terá relevância para os efeitos aqui pretendidos pela Autora.

25. Por isso, não pode aceitar-se o alegado pela Autora nos artigos 25 e 26 da petição.

26. Conclusivamente, resulta que não pode, face ao sobreditamente exposto e nos termos legais, ser aplicado à Autora o nº 4 do art. 6º do Regime transitório do ECPDESP.

27. Impugnam-se, na sequência, os artigos 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25 e 26 da petição.

#### **A convenção de arbitragem e a constituição do Tribunal Arbitral**

A entidade demandada – Instituto Politécnico ... e respetiva Unidades Orgânicas – pré-vincularam-se à resolução, por via arbitral (CAAD), de litígios emergentes de relações reguladas pelo ECPDESP, nos termos do Regulamento

**A cessação do contrato só pode ter lugar sob proposta fundamentada aprovada por maioria de dois terços do conselho científico.**

anexo ao Despacho nº 8839/2011, publicado no DR – II Série, Nº 126, de 4 de julho de 2011 – pg 27953.

Foi aceite por ambas as partes a nomeação do signatário, que integra a lista de árbitros deste Centro de Arbitragem Administrativa (CAAD), para, como árbitro único, apreciar e decidir o litígio.

Este Tribunal arbitral foi constituído, com a aceitação do encargo pelo signatário, em 21-2-2014, assumindo total, contratual e legal competência para

**É preciso que a norma seja entendida no sentido que melhor responda à consecução do resultado que quer obter.**

dirimir o litígio à luz do Regulamento do CAAD (cf. Despacho do Secretário de Estado da Justiça nº 5097/2009, DR II Série – nº 30, de 12 de fevereiro e demais legislação aí citada).

#### **Despacho liminar e processo administrativo**

Decorrente do meu despacho de 21 de fevereiro de 2014, vieram as partes aceitar que o processo fosse conduzido com base nos documentos juntos e no processo administrativo.

Não foram apresentadas alegações finais. Está anexo o processo administrativo. (...)

#### **II FUNDAMENTAÇÃO OS FACTOS**

Com relevo para apreciação do pedido nesta ação para reconhecimento de direito, estão assentes os factos alegados na petição inicial e acima transcritos, na medida em que estão documentados e não sofreram qualquer contestação pela entidade demandada. (...)

#### **Motivação**

Os factos essenciais mostram-se provados porquanto, por um lado, estão documentados pelas partes e no processo administrativo – documentos que não foram impugnados – e, por outro, não se antolha sobre eles a existência de controversia de qualquer das partes.

Mais concretamente os factos mencionados nas alíneas a) a f) constam de declaração emitida pela ré e que constitui o documento 4, junto com o pedido de pronúncia arbitral.

Certo que é especificadamente impugnada matéria alegada na petição, mais concretamente os artigos 18º, 19º, 20º, 21º, 23º, 24º, 25º e 26º [Cfr artigo 27, da contestação].

Tal impugnação não visa, todavia, factos mas antes conclusões ou interpretações da Lei sem que se controvertam os factos em que as mesmas se estribam. Daí a a inocuidade da impugnação.

### A questão decidenda essencial

O objeto deste pedido visa o apuramento dos requisitos reunidos pela autora para, com efeitos a partir de 14 de maio de 2010, ter o direito a ser contratada pela ES... [Unidade Orgânica do IP...], em regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, como professora adjunta daquela Unidade Orgânica, nos termos do artigo 6º, nº 4, do Regime Transitório do ECPDESP [Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, alterado pelo DL nº 207/2009, de 31 de agosto e pela Lei nº 7/2010, de 13 de maio] e se o serviço docente prestado em estabelecimento de ensino superior particular ou cooperativo, em regime de exclusividade e anteriormente à revogação do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo [DL nº 16/94, de 22 de janeiro e alterações] deve ou não ser considerado para efeitos de contagem dos 10 anos de funções exigida pelo artigo 3º, da citada Lei nº 7/2010.

### O Direito

À guisa de considerações gerais preli-

minares [pese embora não esteja claramente evidenciada controvérsia sobre tal matéria na contestação] pode questionar-se, desde logo, se o tempo de serviço docente no Ensino Superior em geral (e não apenas o prestado no ensino Politécnico) está abrangido no conceito de funções docentes para efeitos de aplicação do disposto nos artigos 6º, 7º e 8º-A, do DL 207/2009 com as alterações introduzidas pela Lei 7/2010 e, por outro, se, revogado o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo [DL nº 16/94, de 22 de janeiro, alterado pela Lei nº 37/94, de 11 de novembro e pelo DL nº 94/99, de 23 de março], será aplicável *in casu*, como pretende a autora, o regime de contagem de tempo serviço previsto naquele revogado Estatuto [Cfr artigo 26º] considerando a alegada contratação desta em data anterior à revogação dessa norma pelo artigo 182º, do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior [Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, com entrada em vigor em 11-10-2007, nos termos do artigo 184º].

Por outro lado ainda, cumprirá apreciar se, no caso, a autora só entrou na carreira docente do Ensino Superior Politécnico em 14-5-2010, ou seja, quando foi contratada pela ré, como professora adjunta em regime de exclusividade, por tempo indeterminado e com período experimental de 5 (cinco) anos

Vejamos então estas questões.

O DL nº 207/2009, de 31 de agosto, procedeu à alteração do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, aprovado pelo DL nº 185/81, de 1 de julho, alterado pelo DL nº 69/88, de 3 de março.

Da explicação de motivos ou preâmbulo do mencionado diploma, extrai-se que:

- se reconheceu serem distintas as funções que cabem às instituições politécnicas e às instituições universitárias, "(...) sem prejuízo da desejável colaboração entre ambos os subsistemas, quando tal for apropriado (...)";

- se manteve o princípio de duas carreiras distintas: a carreira docente universitária e a carreira docente do ensino superior politécnico no respeito pelo disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo;

- em matéria de transparência, qualificação na base da carreira, estatuto reforçado de estabilidade de emprego (*tenure*), avaliação e exigência de concurso para mudança de categoria, são idênticos em ambas as carreiras, os respetivos princípios gerais;

Destacam-se ainda, na revisão da carreira docente politécnica operada pelo presente decreto-lei:

- O regime de dedicação exclusiva como regime regra, sem prejuízo da opção do docente pelo regime de tempo integral e da possibilidade de transição entre regimes;



- A garantia da autonomia pedagógica, científica e técnica, através da introdução de um estatuto reforçado de estabilidade no emprego (*tenure*) para os professores coordenadores principais e para os professores coordenadores;

- Entrega-se à autonomia das instituições de ensino superior a regulamentação relativa à gestão do pessoal docente, simplificam-se procedimentos administrativos obsoletos e definem-se os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes.

- Um período experimental na entrada na carreira, isto é, após doutoramento ou obtenção do título de especialista e concurso para professor adjunto, de cinco anos segue a prática internacional e a experiência consolidada em Portugal, sendo ainda necessário face à desejada permeabilidade com a carreira de investigação científica e com a realidade paralela, em instituições de investigação, de contratos de cinco ou seis anos conformes à duração de projetos e programas de investigação, tal como expressamente previsto no atual Regime do Contrato de Trabalho em Funções Públicas, aprovado pela Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro;

- Para os professores coordenadores principais e coordenadores que não tivessem anteriormente um contrato por tempo indeterminado é fixado um período experimental de um ano.

- Em qualquer dos casos, trata-se de períodos inferiores aos atuais períodos de nomeação provisória, que são objeto de regulação específica no Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, onde se prevê que, antes do seu fim, deverá ter lugar uma avaliação específica da atividade desenvolvida, e que a cessação do contrato só pode ter lugar sob proposta fundamentada aprovada por maioria de dois terços do conselho científico.

- Finalmente, promove-se a estabilização do corpo docente dos institutos politécnicos:

a) Removendo a precariedade de vínculos que se tinha tornado dominante em algumas instituições determinando a abertura de concursos de forma faseada

tendo em vista alcançar a percentagem atrás referida de professores de carreira;

b) Fixando um largo período de transição para que os atuais equiparados a docentes possam adquirir as qualificações necessárias ao ingresso na carreira;

c) Criando condições para apoiar o processo de obtenção do grau de doutor pelos atuais docentes.

Estatui-se no DL 207/2009:

Notoriamente se verifica a existência de uma equiparação entre ensino universitário e ensino politécnico, pese embora as especificidades de cada um desses subsistemas.

### CAPÍTULO III

#### *Regime transitório*

#### **Artigo 5.º**

#### *Regime de transição dos professores coordenadores e adjuntos*

1 - Os atuais professores coordenadores e adjuntos nomeados definitivamente transitam, sem outras formalidades, para o contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado, mantendo os regimes de cessação, de reorganização de serviços e colocação de pessoal em situação de mobilidade especial e de protecção social próprios da nomeação definitiva.

2 - Aos professores coordenadores a que se refere o número anterior é aplicado o regime de *tenure*, nos termos do disposto no artigo 10.º-A do Estatuto.

3 - Os atuais professores coordenadores e adjuntos nomeados provisoriamente transitam, sem outras formalidades, para o contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado em período experimental para as mesmas categorias.

4 - Para os efeitos do número anterior:

a) O período experimental tem a duração do período de nomeação provisória previs-

to no regime vigente à data do seu início;

b) O tempo já decorrido na situação de nomeação provisória é contabilizado no âmbito do período experimental;

c) Concluído o período experimental aplicam-se, respetivamente, as regras constantes do n.º 3 do artigo 10.º e do n.º 1 do artigo 10.º-A do Estatuto que se referem ao termo deste período.

5 - Aos professores que se encontravam na situação de nomeação provisória e que transitam para contrato por tempo indeterminado em período experimental aplica-se o disposto no n.º 4 do artigo 88.º da Lei n.º 12-A/2008, por força do disposto no artigo 89.º da mesma lei.

6 - Os professores coordenadores e adjuntos a que se refere o n.º 3 podem optar, respetivamente, pela duração do período experimental prevista no n.º 2 do artigo 10.º e no n.º 1 do artigo 10.º-B do Estatuto.

7 - A opção a que se refere o número anterior é comunicada ao órgão máximo da instituição de ensino superior no prazo de 30 dias após a data da entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 6.º [na redação introduzida pelo artigo 3º, da Lei nº 7/2010, de 13 de maio]

#### *Regime de transição dos atuais equiparados a professor e a assistente*

1 - Os atuais equiparados a professor coordenador, a professor adjunto e a assistente transitam, sem outras formalidades, para o regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato a termo resolutivo certo ficando sujeitos às seguintes regras:

a) A duração do novo contrato e o regime de prestação de serviço correspondem aos termos fixados no contrato administrativo de provimento que actualmente detêm;

b) O tempo já decorrido na situação de contrato administrativo de provimento é contabilizado no âmbito do novo contrato.

2 - Até ao fim de um período transitório de seis anos contado a partir da data de entrada em vigor do presente decreto-lei, podem ainda ser renovados, para

além do fim do contrato estabelecido de acordo com o número anterior, e nos termos do Estatuto na redacção anterior à do presente decreto-lei, os contratos dos docentes a que se refere o n.º 1.

3 – (...)

4 - **Os actuais equiparados a professor-adjunto titulares do grau de doutor e que exerçam funções docentes em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva há mais de 10 anos transitam, sem outras formalidades, para o regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado como professor-adjunto** [grifado nosso, atenta a situação sub judicio].

5 - *Os atuais equiparados a assistentes titulares do grau de doutor e que exerçam funções docentes em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva há mais de três anos transitam, sem outras formalidades, para o regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado na categoria de professor-adjunto, com período experimental de cinco anos, findo o qual se seguirá o procedimento previsto no artigo 10.º-B do Estatuto, com as devidas adaptações.*

6 - *Os atuais equiparados a professor-coordenador ou a professor-adjunto titulares do grau de doutor e que exerçam funções docentes em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva e que ainda não tenham completado 10 anos de serviço docente nesse regime transitam, sem outras formalidades, para o regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado na categoria de professor-coordenador ou de professor-adjunto, respetivamente, com um período experimental de cinco anos, findo o qual se seguirá o procedimento previsto no artigo 10.º-B do Estatuto, com as devidas adaptações.*

Como interpretar então a expressão “funções docentes” utilizada na formulação da norma estabelecida no artigo 6º, do DL 207/2009, de 31 de agosto, na redação da Lei 7/2010, de 13 de maio?

Entre o nível de exigências científicas do corpo docente de cada um não há, igual e notoriamente, qualquer exigência curricular ou outra que permita concluir pela impossibilidade legal de, por exemplo, um doutorado pelo ensino politécnico estar, “ipso facto”, impedido de lecionar num estabelecimento de ensino universitário.

A interpretação tem a maior relevância para o eventual reconhecimento de que as funções docentes, em regime de exclusividade ou de tempo integral, no ensino superior universitário relevam para efeitos da aplicação das regras de transição previstas nos artigos 6º e 7º do DL 207/2009, na redação dada pelos arts. 3º e 4º, da Lei 7/2010.

Vejamos:

Toda a disposição de direito tem um escopo a realizar, quer cumprir certa função e finalidade, para cujo conseguimento foi criada.

Existe a chamada *ratio juris* que indigita a sua real compreensão.

É preciso que a norma seja entendida no sentido que melhor responda à consecução do resultado que quer obter.

Para determinar a finalidade prática da norma, é preciso atender às relações da

Esta forma específica ou especial de recrutamento de docentes no ensino universitário não traduz qualquer regra de mobilidade entre as carreiras mas tão só e apenas a possibilidade de ser efetuado o recrutamento do corpo docente no outro subsistema do ensino superior.

vida, para cuja regulamentação a norma foi criada.

O nosso Código Civil estabelece um quadro interpretativo da Lei que não deve

cingir-se à sua letra mas incluir a reconstituição do pensamento legislativo tendo sobretudo em conta a unidade do sistema jurídico sem se afastar da regra de correspondência verbal mínima com a letra da lei – *Cf artigo 9º, do C. Civil.*

A questão, no caso concreto, será pois a de saber se o legislador terá querido apenas restringir à atividade docente no ensino politécnico quando usa, na formulação da norma (artigo 6º- 4, do DL 207/2009 na redação do art 3º, da Lei 7/2010) a expressão “funções docentes em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva há mais de 10 anos”.

Por outras palavras e concretamente: haverá fundamento válido para excluir, para tal efeito, as funções docentes que tenham sido exercidas, em regime de exclusividade e em tempo integral, no ensino superior universitário público? E no ensino superior particular e cooperativo?

Afigura-se-nos incompreensível tal exclusão.

Analisando melhor:

Dispõe a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro na versão consolidada pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto):

“(…)

### Subsecção III

#### Ensino superior

#### Artigo 11º

#### Âmbito e objetivos

1 - O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.

2 - São objetivos do ensino superior:

(…)

3 - O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

4 - O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investi-



gação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

Notoriamente se verifica a existência de uma equiparação entre ensino universitário e ensino politécnico, pese embora as especificidades de cada um desses subsistemas.

Entre o nível de exigências científicas do corpo docente de cada um não há, igual e notoriamente, qualquer exigência curricular ou outra que permita concluir pela impossibilidade legal de, por exemplo, um doutorado pelo ensino politécnico estar, “*ipso facto*”, impedido de lecionar num estabelecimento de ensino universitário.

Quanto, designadamente, ao recrutamento de docentes dos estabelecimentos de ensino superior politécnico, prevê-se, por exemplo, a contratação de individualidades pertencentes à carreira universitária, com equiparação às categorias da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico e com direito à opção pelo vencimento e remuneração a que teriam direito no

O tempo de serviço num dos subsistemas deve ser considerado, para todos os efeitos legais, em cada um dos outros.

estabelecimento de ensino superior universitário de origem – Cfr artigo 8º, do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, aprova-

do pelo DL 185/81, de 1 de julho e alterado pelos DL 69/88, de 3 de março.

Esta forma específica ou especial de recrutamento de docentes no ensino universitário não traduz qualquer regra de mobilidade entre as carreiras mas tão só e apenas a possibilidade de ser efetuado o recrutamento do corpo docente no outro subsistema do ensino superior. Por outro lado, o **princípio da unidade da Administração Pública** vem também apontar para uma lógica interpretativa que conclua pelo entendimento de que o tempo de serviço num dos subsistemas deve ser considerado, para todos os efeitos legais (sublinhado nosso), em cada um dos outros.

A esta luz, não se vê, na verdade, que haja argumentação, minimamente consistente ou válida, justificativa da não consideração do tempo de serviço docente no ensino universitário a um docente do ensino politécnico, designadamente para efeitos de lhe ser aplicado o regime previsto no citado artigo 6º, do DL 207/2009, com a alteração introduzida pelo artigo 3º, da igualmente citada e transcrita Lei nº 7/2010.

Daqui decorre a conclusão do sentido da expressão “*funções docentes*” utilizada pelo legislador na formulação do citado normativo (artigo 6º, do DL 207/2009, na redacção da Lei 7/2010) apontar para a inclusão das funções docentes exercidas em qualquer dos subsistemas do ensino superior: o universitário e o politécnico.

Seria – insiste-se – difícil de entender, no mínimo, que um professor, com vários anos de experiência docente numa Universidade pública ou privada, devidamente autorizada, com doutoramento, viesse a ter de sujeitar-se ao período experimental necessário de quem não tivesse 10 anos de serviço ou visse completamente ignorado seu tempo de serviço docente universitário na contagem do serviço docente de 10 anos previsto no nº 4, do artigo 6º, do DL 207/2009, na redacção dada pelo artigo 3º, da Lei 7/2010.

Tal sentido restritivo da norma não esteve nem poderia ter estado jamais no

espírito do legislador, considerando que, na fixação do sentido e alcance da Lei, o intérprete presumirá sempre que o legislador consagrou as soluções mais acertadas e soube exprimir o seu pensamento em termos adequados (Cf artigo 9º-3, do C. Civil).

Por outro lado, não se afigura de acolher o argumento de que a natureza do contrato [a termo resolutivo renovável, por tempo indeterminado, etc] releve para a contagem de tempo de experiência docente em regime de tempo integral.

Na realidade se o que a Lei visa é assegurar que o docente possua, para além de qualificação científica [aferida pela titularidade do grau académico de “doutor”] um capital de experiência no exercício de funções docentes no ensino superior que o creditem em termos de poder ser contratado, sem outras formalidades, para o regime de contrato de trabalho em funções públicas na modalidade de contrato por tempo indeterminado com professor adjunto, afigura-se absurda ou sem sentido a exigência prévia de se encontrar integrado na carreira docente em resultado duma formal contratação por tempo indeterminado. Por último, está legalmente consagrado o paralelismo entre o ensino superior particular ou cooperativo e o ensino superior público, designadamente ao nível da identidade de exigência de habilitações do respetivo pessoal docente e relevância para a contagem geral de tempo de serviço no ensino superior público para efeitos de progressão de carreira e aposentação, no caso do exercício de funções docentes em estabelecimentos do ensino superior particular ou cooperativo de interesse público [Cfr, designadamente, os artigos 23º a 26º, do Dec-Lei nº 16/94, de 22 de janeiro]. Certo, como se viu, que o Dec-Lei nº 16/94 foi revogado pelo atual Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, aprovado pela Lei nº 62/2007, em vigor a partir de 10 de outubro de 2007 [Cfr artigos 182º e 184º]. Tal não significa, porém, a proibição do citado paralelismo entre os regimes de

ensino superior privado ou cooperativo e de ensino superior público, como aliás, se pode designadamente concluir pelo disposto nos artigos 33º e segs. [reconhecimento de interesse público], 47º e segs. [equiparação das exigências de habilitações entre os corpos docentes

Seria – insiste-se - difícil de entender, no mínimo, que um professor, com vários anos de experiência docente numa Universidade pública ou privada, devidamente autorizada, com doutoramento, viesse a ter de sujeitar-se ao período experimental necessário de quem não tivesse 10 anos de serviço

de um e outro dos regimes de ensino superior] e 52º-2 [habilitações e graus académicos idênticos num e noutro desses regimes].

Por outro lado ainda, sempre se poderia argumentar que, dispondo a Lei, em regra, para o futuro, a revogação expressa do DL nº 16/94 não poderia nunca afetar a validade formal ou substancial de quaisquer factos ou os efeitos destes constituídos à sua sombra, como sejam o direito de contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão de carreira [Cfr artigo 12º, do Código Civil], se se entendesse que a nova Lei [Lei nº 62/2007], ao revogar o Dec-Lei nº 16/94, fez cessar a possibilidade de contagem de tempo de serviço nos termos consagrados neste último diploma.

#### Subsumindo:

À data de 13 de maio de 2010, a autora, com o grau de “doutor” obtido em 2004, tinha sido sucessiva e ininterruptamente contratada, como equiparada a professora adjunta, desde 30 de setembro de 2000, em regime de exclusividade, para o exercício de funções em unidade orgânica do ... [cfr supra, als. d) a f), do elenco de factos provados].

Ou seja: nessa data (13 de maio de 2010), à autora faltavam cerca de 4 meses para atingir os 10 anos de docência necessários para preencher o requisito

previsto no citado e supra transcrito artigo 6º do Dec.-Lei nº 207/2009, na redação introduzida pela Lei nº 7/2010. Acontece que a autora havia também desempenhado funções docentes, como professora auxiliar e em regime de tempo integral, na Universidade ... [Estabelecimento de Ensino Superior Cooperativo], desde o ano de 1995 até ao ano 2000 [cfr k), do elenco de factos provados].

Assim é que no ano 2000 [quando cessou funções naquele estabelecimento de ensino superior cooperativo] adquiriu o direito à contagem do tempo de serviço aí prestado nos termos do citado Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo então em vigor [DL 16/94], ou seja, o direito a ver relevado esse tempo de serviço em estabelecimento de Ensino Superior Cooperativo para a contagem geral de tempo de serviço no ensino superior público para efeitos de progressão de carreira e aposentação [Cfr, designadamente, os artigos 23º a 26º, do Dec-Lei nº 16/94, de 22 de janeiro].

Reunia assim a autora, á luz do exposto supra, os requisitos para transitar para o regime de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, como professora-adjunta, nos termos dos artigos 6º-4, do ECPDESP, com efeitos reportados à data de 14 de maio de 2010

#### III DECISÃO

**Destarte, julgo totalmente procedente esta ação instaurada por A... e, conforme pedido, condeno o Instituto Politécnico ... e a sua Unidade Orgânica demandada, Escola Superior ..., a reconhecer o direito da autora à contratação, como professora adjunta da Escola Superior ..., em regime de contrato de trabalho em funções públicas, na modalidade de contrato por tempo indeterminado, nos termos do artigo 6º-4, do Regime Transitório do ECPDESP, com efeitos desde 14 de maio de 2010.●**



**TÍTULO: O PAPEL DOS CONSELHOS GERAIS NO GOVERNO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PORTUGUEAS - A LEI E A PRÁTICA**  
**AUTORES: ANTÓNIO CÂNDIDO OLIVEIRA, PAULO PEIXOTO E SÍLVIA SILVA**  
**EDITORAS: NEDAL E IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2014**

Este trabalho centra-se na análise do funcionamento dos conselhos gerais das universidades públicas portuguesas e resulta de uma parceria entre o NEDAL e o CES. O livro resulta predominantemente da auscultação de pessoas que integraram o órgão máximo de governação das universidades públicas portuguesas durante o primeiro ciclo da sua existência. Mas envolve também pesquisa e consulta documental. Combinadas, estas abordagens permitem uma leitura focalizada nas questões fundamentais que justificam a existência deste modelo de governação. A obra começa por contextualizar, do ponto de vista do seu enquadramento legal e da sua justificação política, a emergência dos conselhos gerais. Uma vez descritas as metodologias usadas para concretizar a investigação empírica, é analisada, detalhadamente, em termos comparativos, a composição dos 15 conselhos gerais estudados, quer em termos de dimensão, quer em termos do peso relativo de cada um dos corpos que constitui o órgão. Abordam-se, de seguida, os modelos e processos eleitorais, assim como os modelos e processos de cooptação de membros externos. A conclusão mais geral do livro é que as 15 experiências do primeiro ciclo de governação das universidades baseado na existência dos conselhos gerais são experiências muito diversas entre si e, cada uma delas, diversamente experienciadas pelos conselheiros.



**TÍTULO: CONSELHOS DE EMPRESA EUROPEUS - UM ESTUDO DOS SETORES METALÚRGICO, QUÍMICO E FINANCEIRO EM PORTUGAL**  
**AUTORES: HERMES AUGUSTO COSTA E PAULA REIS COSTA**  
**EDITORORA: IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2014**

Este livro analisa o impacto setorial da criação de mecanismos de informação e consulta de trabalhadores nas empresas de dimensão comunitária, designados de Conselhos de Empresa Europeus (CEEs). Os Conselhos de Empresas Europeus foram criados em setembro de 1994 através da Diretiva 94/45/CE. Este instrumento foi concebido para permitir aos trabalhadores e aos sindicatos enfrentar o poder das multinacionais. Na primeira parte, de enquadramento teórico (capítulos 1 e 2), discute-se o papel da regulação social nas multinacionais e recuperam-se estudos, tipologias e "boas práticas" no funcionamento dos CEEs. Na segunda parte (capítulos 3 e 4), de recorte mais quantitativo, privilegia-se a análise setorial da constituição de CEEs em Portugal e uma radiografia dos acordos de CEEs envolvendo representantes portugueses dos sectores metalúrgico, químico e financeiro. Por fim, na terceira parte (capítulo 5) valorizam-se os olhares de representantes de trabalhadores em CEEs de três multinacionais em análise: VW/Autoeuropa (setor metalúrgico), Air Liquide (setor químico) e Banco Espírito Santo (setor financeiro). Evidenciam-se, em cada estudo de caso, as possibilidades de participação laboral em CEEs e a identificação de "boas práticas".



**TÍTULO: ABUSO DE INFORMAÇÃO, MANIPULAÇÃO DO MERCADO & RESPONSABILIDADE PENAL DAS "PESSOAS COLECTIVAS"**  
**AUTOR: GONÇALO S. DE MELO BANDEIRA**  
**EDITOR: JURUÁ EDITORIAL, 2015, 4ª EDIÇÃO (REVISTA E AMPLIADA COM TEXTO EXTRA) [2011]**

O livro Abuso de informação, manipulação do mercado & responsabilidade penal das "pessoas colectivas" divide-se em quatro partes. Por analogia às estações do ano, dir-se-ia que começa pela "Primavera" ("O Problema..."), passamos para o "Outono" ("O Abuso de Informação Privilegiada" e ou insider trading), seguimos com o "Inverno" ("A Manipulação dos Mercados de Valores Mobiliários" e ou "outros instrumentos financeiros"), onde vale tudo como, v.g., deixar países inteiros morrer à fome num ambiente, é certo, de excesso de população, e "acabamos" no "Verão" ("As Conclusões"). Trata-se de um trabalho que é fruto de uma investigação internacional feita sobretudo em Portugal e na Alemanha e que começou em 2003. Num ambiente necrófilo global de paz-guerra-paz podre – onde a proteção do sistema económico capitalista se tornou já incompatível com a "terapia" do terrorismo mundial ou a "lavagem de dinheiro" – o omnipresente abuso do mercado parece estar com uma fome insaciável: ações e ou outros valores mobiliários e/ou outros instrumentos financeiros cotados em bolsa, petróleo, alimentos, medicamentos, dívidas públicas, países inteiros, vastas regiões globais, drogas, armas, pessoas etc.. Tudo a culminar num qualquer "Óscar de melhor ator universal", de seu nome Bernard Madoff, ex-Presidente do NASDAQ(!), em forma de um clímax de fraude no valor de 65 bilhões de dólares! A partir de aqui, tudo é possível acontecer... Resta-nos a Esperança: a única coisa que Pandora nos deixou na "jarra".

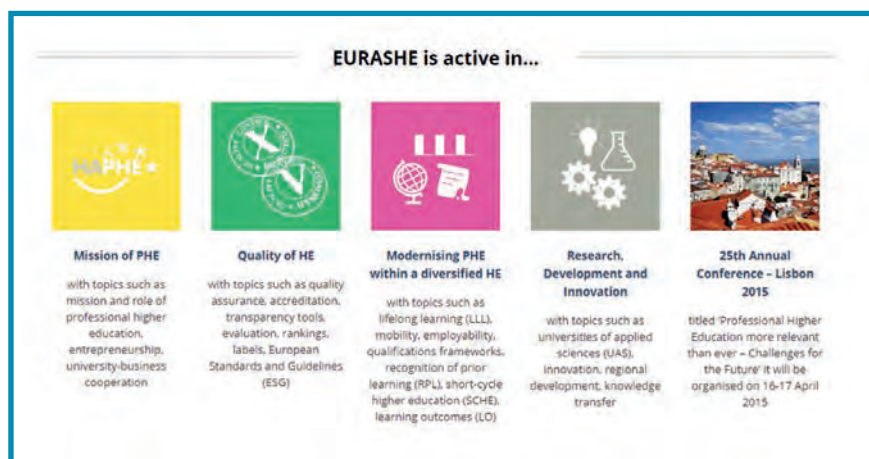


[www.eurashe.eu](http://www.eurashe.eu)

**E**URASHE é a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior que oferecem programas orientados para o exercício de profissões e que estão envolvidos na investigação aplicada e relacionada com a prática profissional no quadro dos ciclos de Bolonha. Os membros da EURASHE são associações nacionais de instituições de ensino superior e instituições individuais, tais como universidades, faculdades e institutos de ciências aplicadas, bem como outras associações profissionais e organizações de entidades ativas no domínio do ensino superior.

A EURASHE visa promover os interesses de ensino superior que está mais orientado para a prática profissional, quer nos países membros da União Europeia e em outros países europeus, quer em instituições que são de natureza pública ou reconhecida e/ou financiadas pelas autoridades públicas de um país membro da União Europeia ou de outro país europeu.

Entre os seus objetivos, procura: contribuir para a criação de uma Área Europeia de Ensino Superior e de Pesquisa (EHERA); promover a cooperação transnacional entre os membros; fornecer uma plataforma aos membros que lhes permita obter e trocar informações



sobre o futuro desenvolvimento do ensino superior; garantir e salvaguardar a cooperação entre os membros da EURASHE e instituições fora da EHERA; fomentar a cooperação no domínio do ensino superior, estabelecendo laços estreitos com outras organizações que têm objetivos semelhantes.

A EURASHE reúne os associados numa assembleia geral anual e nas reuniões das comissões temáticas. Organiza conferências, incluindo uma conferência anual dedicada a um ou vários tópicos.

relevantes no ensino superior, tendo a conferência anual de 2015 sido realizada em Lisboa. Promove seminários e workshops sobre os temas de interesse

para as instituições de ensino superior. E participa em eventos organizados por organismos oficiais, como a Comissão Europeia, o Conselho da Europa ou associações europeias e internacionais que atuem no mesmo âmbito.

A EURASHE foi fundada em Patras (Grécia), em 1990, como associação internacional vocacionada para promover o ensino superior profissional. João Duarte Silva, atualmente na A3E's, ex-Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal (1991-1999), e ex-Presidente do CCISP (1996-1998), foi o quarto Presidente da Associação (1996-1998), que é atualmente presidida pelo belga Johan Cloet. ●

# SNESup

www.snesup.pt

## CONTATE-NOS

### **Lisboa**

Av. 5 de Outubro, nº 104, 4.º  
1050 - 060 LISBOA  
Telefone: 217 995 660  
Fax : 217 995 661  
E-Mail: [snesup@snesup.pt](mailto:snesup@snesup.pt)

### **Atendimento**

*10-13 horas e das 14-18 horas*

### **Coimbra**

Estrada da Beira, 503, R/C, A  
3030 - 173 COIMBRA  
Telefone: 239 781 920  
Fax: 239 781 921  
E-Mail: [snesup.coimbra@snesup.pt](mailto:snesup.coimbra@snesup.pt)

### **Atendimento**

*10-13 horas e das 14-18 horas*

### **Porto**

Pr. Mouzinho Albuquerque,  
nº 60 - 1º  
(Rotunda da Boavista)  
4100 - 357 PORTO  
Telefone: 22 543 05 42  
Fax: 22 543 05 43  
E-Mail: [snesup.porto@snesup.pt](mailto:snesup.porto@snesup.pt)

### **Atendimento**

*10-13 horas e das 14-18 horas*



# Sindicalize-se Sindicalize

Somos, e continuaremos a ser, um Sindicato de Causas

[www.snesup.pt](http://www.snesup.pt)



**Sindicato  
Nacional  
do Ensino  
Superior**