

Ficha Técnica

Título da obra	Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência
Coordenação	Carlinda Leite e Miguel Zabalza
Design da obra, coordenação editorial e revisão	Ana Caldas, Sara Pinheiro e Ana Sofia Faustino
Edição	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
ISBN	978-989-8471-05-5
Data de edição	Julho 2012
Depósito legal	347308/12
Comissão Científica	Afonso Pinhão Ferreira, Albertina Lima Oliveira, Alicia Rivera Morales, Amélia Lopes, Américo Peres, Amparo Martines March, Ana Mouraz, Antonio Bolivar, António Magalhães, Ariana Cosme, Aurélio Villa, Bento Silva, Carles Monereo, Carlos Moya, Carolina Silva Sousa, Cleoni Fernandes, Corália Vicente, Cristina Rinaudo, Danilo Donolo, Elisa Lucarelli, Elisabete Ferreira, Fátima Pereira, Fátima Vieira, Felipe Trillo, Fernando Remião, Flávia Vieira, Gisela Velez, Helena C. Araújo, Jesus Maria Sousa, Joan Mateo, Joan Rué, Jorge Bento, José Alberto Correia, José António Ramalheira Corujo Vaz, José Augusto Pacheco, José Brites Ferreira, José Caldas, José Carlos Morgado, José Manuel Martins Ferreira, José Maria Maiquez, Kátia Ramos, Liliana Sanjurjo, Luísa Neto, Manuela Esteves, Maria Amélia Ferreira, Maria do Rosário Pinto, Maria Isabel Cunha, Maria Teresa Fonseca, Marília Morosini, Mario de Miguel Diaz, Miguel Valero, Nilza Costa, Pedro Moreira, Pedro Teixeira, Preciosa Fernandes, Rui Alves, Rui Trindade, Sebastian Rodríguez Espinar, Uldarico Malaspina, Valeska Fortes de Oliveira
Capa	Manuel Francisco Costa
Contactos	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal Tel. +351 220 400 615 Fax. +351 226 079 726 ciie@fpce.up.pt

Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.

7.18.

Título:

Do início do estado novo totalitário ao processo de Bolonha: o que resta da crítica à universidade na década de 1930 protagonizada por Lobo Vilela (1902-1966)

Autor/a (es/as):

Manso, Artur [Universidade do Minho – IE]

Resumo:

Nesta comunicação é minha intenção reflectir sobre a progressiva democratização do ensino superior em Portugal através da leitura de alguns textos assinados por A Lobo Vilela que se inserem no ciclo de reflexões sobre o ensino universitário em Portugal suscitado pelo Grupo de Renovação Democrática ainda na primeira década de vigência do Estado Novo.

Porêi mais a claro uma corrente do pensamento português a que pertenceram, entre outros, Álvaro Ribeiro, Agostinho da Silva, Delfim Santos, Santana Dionísio, que em tempos bem

diferentes do nosso, soube enfatizar a necessidade de qualquer curso superior não se ficar apenas por uma formação altamente especializada, como acontece cada vez mais, mas que seja capaz de modelar com um conjunto de saberes que dotem os futuros profissionais de uma visão integrada e alargada do mundo nas suas diversas manifestações: científicas, tecnológicas, artísticas, religiosas, literárias, filosóficas... assumindo estas preocupações, a minha reflexão terá como fio condutor a seguinte questão: para lá da mobilidade e da acentuada especialização, o desígnio de Bolonha e a pressão das sociedades actuais cada vez mais informatizadas, serão capazes de cumprir essa importante finalidade universitária?

Palavras-chave:

Universidade; Ensino; Reformas; Contemporaneidade.

“O falso conhecimento é pior que a ignorância. Por isso a cultura deve ter carácter histórico, filosófico e sociológico para não perder o sentido dinâmico do progresso e estar relacionada com os problemas humanos a que procura dar resposta”

Lobo Vilela

Em 2009 o Serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian publicou um volume antológico que reúne um conjunto de textos sobre a Universidade e o ensino da autoria e sob a coordenação de Lobo Vilela. Os escritos que interessam para este trabalho prendem-se com a Universidade, nasceram no seio do Projecto da Renovação Democrática e foram publicados inicialmente no jornal figueirense *A Voz da justiça*. O espaço que ocupou a reflexão sobre a Universidade nesse insípido movimento social e político, já foi por mim tratado num trabalho anterior (cf. Manso, 2005).

Aqui tentarei sintetizar essa reflexão e confrontar as linhas mestras da crítica à Universidade de então com os principais rumos a que parece conduzir o designado processo de Bolonha. Os tempos são outros, as necessidades educativas diversificaram-se, mas na sua essência, os fundamentos desta discussão continuam a fazer sentido, pois estamos longe de os decisores actuais terem percebido a necessidade de uma formação de base, com um forte cariz humanista, que seja propedêutica de qualquer especialização técnica mais ou menos apurada. Bolonha pretende formar pessoal especializado, diremos, o mais especializado possível, cujo domínio do conhecimento técnico permita a cada um tornar o seu trabalho o mais universal e eficaz possível. O processo de bolonha conduziu a formação para a pura especialização e internacionalização dos futuros profissionais, pretendendo que em qualquer parte do mundo sejam capazes de produzir mais e melhor. A avaliação da prática formativa faz-se agora pela quantificação do conhecimento: o valor de cada um é aferido pelo número

de coisas que produz e comunica na linguagem franca de agora, o Inglês, contrariando, assim, o modelo que deu origem ao ainda designado ensino univesitário, que distinguia a capacidade de produzir da capacidade de teorizar, a capacidade de pensar, da capacidade de fazer. É verdade que começou por ter uma língua franca, o latim, mas a nova organização sócio-política da Europa resultante das revoluções inspiradas pelos ideais iluministas que levou à configuração de novos Estados no espaço europeu, depressa reconheceu nas línguas maternas um elemento chave da afirmação nacionalista e da respectiva coesão social dos novos Estados. As viagens por outras culturas e o contacto directo com diversos povos eram um imperativo na formação, não para com tal intercâmbio poder vir a acrescentar mais valias ao tecido produtivo dos países originários, mas sim para nos conhecer-mos melhor uns aos outros enquanto homens e seres diversos que tendo interesses não coincidentes, devemos cultivar a humanidade que é comum a todos e só percebendo a maneira de ser e estar dos outros, estaremos em condições de nos compreendermos melhor a nós mesmos.

Ora, esta ideia original de Universidade está presente nas linhas orientadoras do processo de Bolonha, tal como nas anteriores reformas universitárias, mas como será fácil de perceber, desde há muito que se tornou um princípio vazio de conteúdo.

No primeiro terço do século vinte eclodiu a república em Portugal e com ela muitas foram as reformas prometidas, nomeadamente no campo educativo, mas poucas foram as realizadas. Houve, contudo, uma pleiade de homens inteligentes que ousaram pensar a situação educativa portuguesa, mesmo que de uma maneira ou de outra estivessem em sintonia com a mudança do regime, o mesmo não se passava em relação às reformas anunciadas – mas nunca cumpridas – no que respeitava ao ensino e à educação. Eram dois e opostos os grupos doutrinários mais importantes de então, mesmo que tivessem tido a mesma origem: a *Renascença Portuguesa*, instalada no Porto e a *Seara Nova*, que resultou da cisão do primeiro movimento e se veio a sediar em Lisboa. No campo da educação e do ensino, bem como nos restantes, durante vários anos tiveram como figuras centrais, a *Renascença*, Leonardo Coimbra, ministro da Instrução por dois curtos períodos nos anos de 1919 e 1922 e pela *Seara Nova*, António Sérgio, também ele ministro do mesmo ministério num curto período do ano de 1923. O interesse de ambos os movimentos era Portugal, os procedimentos eram os opostos: a *Renascença* tinha um fundo espiritualista, a *Seara Nova* uma orientação positivista. Sérgio era um teórico, Leonardo à teoria juntava a prática, era professor nos liceus e na Universidade, tendo sido o grande obreiro da primeira Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Lobo Vilela, colaborador da *Seara Nova*, será uma das figuras de proa do Movimento da *Renovação Democrática*, que, em meu entender, na reflexão educativa, é mais influenciado pela doutrina da *Renascença Portuguesa* do que pelos ideais da *Seara Nova*. Foi Lobo Vilela que sistematizou a reflexão em torno da crítica à Universidade e fê-lo com um espírito de abertura, contando, tanto quanto possível, com a intervenção de gente que a servia, como é o caso de Joaquim de Carvalho e

Delfim Santos, professores da Universidade de então e os contributos de outros teóricos que foram impedidos de se dedicarem ao ensino, fosse em que grau fosse, como é o caso de Álvaro Ribeiro.

Para lá da maior abertura de Portugal ao mundo e de uma efectiva democratização do ensino em todos os níveis, inclusive, o universitário, o que há, então, de diferente entre as críticas à Universidade que existia e àquela que se está a compor a partir do processo de Bolonha?

Centrado apenas nas questões em torno do saber e da sua difusão pela Universidade portuguesa, em 1933 dizia Vilela que “Quando saímos da Universidade e tomamos verdadeiro contacto com a vida é que reconhecemos a fragilidade, a tibieza da nossa preparação” (Vilela, 2009: 87). E de certa maneira assim continua ser. A formação é cada vez mais longa, mesmo que implicitamente tenha sido reduzido o espaço de tempo em que ocorre, pois os três ou quatro anos de licenciatura para nada servem se não forem complementados com um mestrado e porventura com o doutoramento. Aliás o facto de haver cursos com o 2º ciclo (mestrado profissional) e com o terceiro (doutoramento) incluídos, limita logo à partida a capacidade de escolha de cada qual em adquirir outras competências em áreas diferentes da sua, tal como limita a possibilidade a tantos outros de no término do 1º ciclo de estudos poderem continuar a sua formação numa área diferente da inicial, pois essas áreas já estão ocupadas por quem vem de trás, ou seja, pelos alunos que já as frequentavam e nelas obtiveram aproveitamento. Assim, o que se verifica é que o processo de Bolonha insiste num modelo de formação altamente técnica e especializada, impedindo uma aquisição diversificada de conhecimentos.

Para que efectivamente não se pense que a crítica à Universidade actual é muito diferente da de todos os tempos, veja-se o que escrevia, nos idos anos de 1930, Lobo Vilela: “Quem apreciar com imparcialidade e espírito crítico o panorama da nossa época, não pode deixar de reconhecer esta verdade desoladora: o homem moderno é inculto. Emparedado no estreito recinto de uma excessiva especialização, vive, como o primitivo, no fundo duma caverna. O mundo, para ele, tem apenas uma dimensão: a da sua especialidade; a vida, apenas um significado: vivê-la não importa como” (ib.: 89), para, mais à frente, terminar lapidarmente: “A especialização desumanizou o homem” (ib.: 90). Ora, ontem como hoje, esta análise continua válida. Mesmo que o mundo esteja muito mais aberto, que as companhias aéreas com os seus voos *low cost* ponham imensa gente em contacto com outras culturas e a diversidade das criações artísticas da humanidade, o que é certo é que esse intercâmbio reveste um aspecto cultural e educativo quase nulo. Vai-se aonde vão os outros, cumprindo os programas turísticos mais em voga, acompanham-se as massas para confraternizar e passar uns dias de borgia. Os chamados programas Erasmus que põe os jovens a circular de um lado para o outro, são maioritariamente usados para aumentar os conhecimentos na especialidade de formação de base e não para elevar a formação humanística. Vilela tinha por isso razão quando dizia que “O homem, envaidecido com as conquistas da ciência, encarou a vida através dum prisma excessivamente pragmatista e reduziu o problema da educação à aquisição dum saber, objectivo e utilitário” (ib.: 92).

Delfim Santos, professores da Universidade de então e os contributos de outros teóricos que foram impedidos de se dedicarem ao ensino, fosse em que grau fosse, como é o caso de Álvaro Ribeiro.

Para lá da maior abertura de Portugal ao mundo e de uma efectiva democratização do ensino em todos os níveis, inclusive, o universitário, o que há, então, de diferente entre as críticas à Universidade que existia e àquela que se está a compor a partir do processo de Bolonha?

Centrado apenas nas questões em torno do saber e da sua difusão pela Universidade portuguesa, em 1933 dizia Vilela que “Quando saímos da Universidade e tomamos verdadeiro contacto com a vida é que reconhecemos a fragilidade, a tibieza da nossa preparação” (Vilela, 2009: 87). E de certa maneira assim continua ser. A formação é cada vez mais longa, mesmo que implicitamente tenha sido reduzido o espaço de tempo em que ocorre, pois os três ou quatro anos de licenciatura para nada servem se não forem complementados com um mestrado e porventura com o doutoramento. Aliás o facto de haver cursos com o 2º ciclo (mestrado profissional) e com o terceiro (doutoramento) incluídos, limita logo à partida a capacidade de escolha de cada qual em adquirir outras competências em áreas diferentes da sua, tal como limita a possibilidade a tantos outros de no término do 1º ciclo de estudos poderem continuar a sua formação numa área diferente da inicial, pois essas áreas já estão ocupadas por quem vem de trás, ou seja, pelos alunos que já as frequentavam e nelas obtiveram aproveitamento. Assim, o que se verifica é que o processo de Bolonha insiste num modelo de formação altamente técnica e especializada, impedindo uma aquisição diversificada de conhecimentos.

Para que efectivamente não se pense que a crítica à Universidade actual é muito diferente da de todos os tempos, veja-se o que escrevia, nos idos anos de 1930, Lobo Vilela: “Quem apreciar com imparcialidade e espírito crítico o panorama da nossa época, não pode deixar de reconhecer esta verdade desoladora: o homem moderno é inculto. Emparedado no estreito recinto de uma excessiva especialização, vive, como o primitivo, no fundo duma caverna. O mundo, para ele, tem apenas uma dimensão: a da sua especialidade; a vida, apenas um significado: vivê-la não importa como” (ib.: 89), para, mais à frente, terminar lapidarmente: “A especialização desumanizou o homem” (ib.: 90). Ora, ontem como hoje, esta análise continua válida. Mesmo que o mundo esteja muito mais aberto, que as companhias aéreas com os seus voos *low cost* ponham imensa gente em contacto com outras culturas e a diversidade das criações artísticas da humanidade, o que é certo é que esse intercâmbio reveste um aspecto cultural e educativo quase nulo. Vai-se aonde vão os outros, cumprindo os programas turísticos mais em voga, acompanham-se as massas para confraternizar e passar uns dias de borgia. Os chamados programas Erasmus que põe os jovens a circular de um lado para o outro, são maioritariamente usados para aumentar os conhecimentos na especialidade de formação de base e não para elevar a formação humanística. Vilela tinha por isso razão quando dizia que “O homem, envaidecido com as conquistas da ciência, encarou a vida através dum prisma excessivamente pragmático e reduziu o problema da educação à aquisição dum saber, objectivo e utilitário” (ib.: 92).

Na altura desta discussão, anos trinta do século passado, Lobo Vilela criticava a velha universidade por confundir cultura, técnica e investigação, algo que o desenvolvimento do conhecimento e do saber já não permitiam considerar em conjunto, pois o progresso científico e tecnológico já era apreciável e precisava de uma certa compartimentação. O enciclopedismo era cada vez mais difícil, mas reconhecendo isso, de nenhuma maneira se poderia, como não se pode hoje em dia, prescindir de uma cultura humanística na formação dos cidadãos, uma vez que “A cultura e a técnica incidem sobre o já conhecido e podem ser, por isso, *objectos de ensino*, ao passo que a investigação (aproveitando sem dúvida a cultura e a técnica) requer aptidões especiais que raramente se encontram” (ib.: 119). Ambas são essenciais e importantes, pois “A cultura prepara o indivíduo como homem; a técnica como profissional” (ib.: 120). Este é também um problema actual no processo de Bolonha, uma vez que as exigências lectivas aumentaram, juntamente com um sem número de obrigações burocráticas que retiram tempo e disponibilidade para a investigação. Ora, como, entre nós, o estatuto dos professores universitários exige que estes dediquem uma parte do seu tempo à investigação extra lectiva da qual devem apresentar resultados, leia-se publicações, algo vai ficar para trás. Ou o ensino ou a investigação se ressentem, ou, em alternativa, como as exigências escolares são cada vez maiores, a investigação toma a parte livre da vida de cada um, enfeudando-o num sem número de trabalhos a fazer, mais para cumprir um dever do que para o ajudar a ser melhor professor e investigador.

Esta também já era a visão dos professores universitários da altura, mesmo daqueles que levavam a investigação a sério. No inquérito conduzido por Vilela a posição do ilustre e respeitado professor da universidade de Coimbra Joaquim de Carvalho, é a seguinte: “A actual organização universitária que data fundamentalmente de 1918, é duma voracidade insaciável. Ela devora o tempo, a coisa mais preciosa da escolaridade de mestres e estudantes.”

‘Atirado de uma cadeira para outra cadeira, de um curso para outro curso, das aulas teóricas para as aulas práticas, o professor é inexoravelmente compelido à burocratização do magistério, ao ensino fácil e à repetição – coisas terríveis para mestres e alunos’ (ib.: 162). Com o mesmo sentimento crítico Adolfo Casais Monteiro diz que “A Universidade portuguesa está organizada para instruir – e, ai de nós! Nem essa função sabe cumprir! – mas quanto a educar, a dar vida a essa instrução por uma consciente adaptação ao ritmo total da vida do espírito, a torná-la viva e dinâmica, isso não lhe importa. Note-se que o ensino universitário não se distingue do ensino secundário senão na sua especialização; o espírito é o mesmo; num e noutro vemos o mesmo desdém para com a individualidade do aluno, a incompleta impossibilidade para que este tenha iniciativa” (ib.: 261).

Os anos trinta do século passado traziam, então, ao debate uma universidade que já se considerava muito especializada e pouco humanizada. Havia como que uma corrupção do ensino meramente universitário pelo ensino técnico. Bolonha coloca o mesmo problema, numa escala mais alargada. É que as grandes universidades hoje em dia são as do ensino técnico, capaz de formarem para fazer mais

e melhor. As outras, as de letras e ciências humanas, são uma espécie de parente pobre das designadas universidades ou escolas superiores de hoje em dia. Mesmo os cursos mais teóricos, criaram currículos com uma exacerbada preocupação de produzir. É preciso mostrar que a formação produz valor acrescentado. As áreas designadas culturais são cada vez mais residuais, as UCs aumentam na formação, duplicando o saber técnico-prático e ignorando a formação humanística. Depois, enchem os seus princípios orientadores, com grandes definições em torno da dimensão humana do saber, da ética e da deontologia, dos grandes legados da humanidade... discurso vazio, quer por parte de quem o faz, que já se limita, quase sempre a copiar o que outros disseram, mas essencialmente para os alunos, que por não saberem absolutamente nada daquilo que vêm escrito, não lhe atribuem qualquer significado.

Delfim Santos que foi catedrático de Ciências Pedagógicas na Universidade Clássica de Lisboa, respondia assim a Lobo Vilela: “quando nos referimos ao ensino universitário, entendemos o ensino vulgarmente chamado Letras e Ciências e as Faculdades assim denominadas. As outras: medicina, direito, farmácia, engenharia, agronomia, veterinária [...] não fazem parte do problema universitário, e não devem pertencer à Universidade. São escolas técnicas, especializadas estreitamente profissionais, levantando a sua organização problemas derivados, mas diferentes do universitário” (ib.: 273). O catedrático de pedagogia continua a apontar que “O principal defeito do ensino superior de ciências consiste na especialização excessiva e na falta de correlação com o saber total ou cultura” (ib.: 276). Isto, no ensino das ciências pois apesar do franco progresso do conhecimento, estes teóricos estavam longe de imaginar a complexidade e a multiplicidade do conhecimento actual. Assim, parece haver uma confusão entre a nova organização das universidades, que desde há muito são outra coisa do que aquilo que presidiu à sua fundação, mas que continuam na sua maioria, pelo menos em Portugal, a pensarem-se como já não são, quer a nível de recursos, quer de peso efectivo na sociedade. A Universidade actual está muito longe da sua ideia original e, com Bolonha, parece ter banido quase por completo o ensino humanístico do seu seio. Não há tempo para saber como chegamos aqui e como se estabeleceram os grandes marcos da cultura humana. É preciso aprender a fazer, mais do que aprender a ser. Definitivamente, tornou-se vazia de conteúdo a recomendação de Delfim Santos: “Todo o ensino das ciências na Faculdade respectiva deverá, por conseguinte, ser orientado segundo o método genético ou epistemológico. A ciência, enquanto problemática, é filosofia; as ciências, quando metodizadas, são o caminhar direccionado pela reflexão filosófica ao longo da natureza” (ib.: 276).

Bolonha deveria, então, ter assumido a nova realidade do ensino superior e, sendo inevitável o grau elevado de especialização das novas formações, centrar o ensino universalista numa outra instituição de ensino superior, ou numa Escola própria que produza apenas teoria, onde se pense e discuta as necessidades do conhecimento e as consequências do seu desenvolvimento e que, simultaneamente, tenha um currículo oficial para transmitir os principais marcos da cultura humana a todos aqueles que se preparam para ser especialistas em alguma coisa. Esta formação deve ser obrigatória e distinta da

formação especial, devendo, ainda, alargar-se a outros setores do ensino e da educação não superior. Só assim os futuros especialistas podem vir a compreender as razões do progresso humano e todo o tipo de criações a ele associadas, já que continua válida a afirmação de Lobo Vilela: “Só os processos educativos que tendam à valorização do indivíduo, pelo máximo desenvolvimento das suas possibilidades, podem corresponder às necessidades espirituais do nosso tempo” (ib.: 329). E se este grupo de intelectuais muito criticou o ensino universitário sebenteiro do seu tempo, em que o saber que os professores achavam dever ensinar era coligido em grossas e desorganizadas sebentas, com a finalidade de os alunos as decorarem para os exames, que dizer de Bolonha, onde a sebenta deixou de imperar, mas foi substituída por resmas de fotocópias que reproduzem recortes da opinião feita e consensualmente adoptada como “doutrina oficial”?

O ensino universitário que temos já vem de há muito tempo. Disso mesmo nos dá conta Vilela: “À burguesia interessava já a educação profissional para aumentar o rendimento do trabalho e explorá-lo em melhores condições: daí o desenvolvimento do ensino técnico elementar. Não se tratava de valorizar o operário como homem mas apenas como instrumento de riqueza económica, pelo que o aspecto técnico prevalece e domina” (ib.: 334).

O processo de Bolonha, no campo das humanidades, estranhamente, tende a recuperar o enfoque aristocrático do saber humanístico. Tal como na antiguidade e idade média, hoje em dia só quem não precisar de ganhar a vida para se sustentar, pode prescindir de um ensino técnico e dedicar-se à aprendizagem humanística, pois os conhecimentos que irá adquirir, como não são passíveis de criar mais valias, não lhe permitirão uma ocupação capaz de lhe garantir a subsistência. Hoje, como em tempos remotos, o saber humanístico é uma preciosidade a que poucos se podem dedicar. Contudo ainda continua verdadeiro que “A preparação para a vida requer alguma coisa mais do que a simples especialização; esta deve ser um aprofundamento de certas questões, depois de se possuir uma compreensão geral da natureza e da vida” (ib.: 335). Como também requer o conhecimento, por mínimo que seja, da evolução do saber ao longo da história. De outra maneira continuaremos a ter, em alguns cursos do ensino superior actual que mantêm uma componente residual de formação humanística, respostas dos actuais alunos que aqui transcrevo, tal qual como foram dadas: em relação a Sócrates e aos Sofistas: “A criança não deve ser vista como o adulto”; em relação à tão propagada e mal compreendida pedagogia socrática: “Sócrates tinha uma escola que era a Ágora onde ensinava a ler, escrever e não só, também a contar”; em relação à Idade Média: “A idade média tem início no século XIV e acaba no XVII”; em relação a Rousseau, considerado com Sócrates um dos principais inspiradores das pedagogias do movimento da Escola Nova: “A pedagogia de Rousseau vai de encontro à ideologia do ilusionismo”. Não era difícil multiplicar os exemplos. Palavras para quê? As respostas falam por si e são transcritas tal qual como foram dadas, mesmo no tempo da pesquisa fácil pelo universalmente conhecido motor de busca da google...

É provável que as estruturas universitárias, tal qual se encontram, não voltem a recuperar o fundo humanista. Não me parece que o ensino superior pós Bolonha seja capaz de conciliar a formação técnica com a formação cultural. Não é esse o seu propósito nem o dos tecnocratas que o desenharam. As Universidades modernas dificilmente se voltarão de novo para a formação humanista. Na altura em que se levou a cabo a discussão que aqui damos conta, apelava-se ao encerramento puro e simples das universidades que existiam em Portugal, a de Lisboa, Porto e Coimbra, e à conseqüente abertura, no seu lugar, de um Instituto superior de Cultura, concebido “como uma escola de transição para as escolas técnicas [...]. A preparação de professores para o ensino liceal, podia integrar-se muito bem nas funções desse Instituto. Deste modo, o ensino nesta escola dividir-se-ia em duas secções: a de cultura e a de formação pedagógica” (ib.: 337).

Na impossibilidade de restabelecer um forte cunho humanístico na totalidade do ensino superior, talvez se devesse pensar num ano – ou num tempo alargado - de transição para o ensino superior que seria preenchido em exclusivo pelo ensino humanístico. E claro, dever-se-ia repensar a formação dos professores na componente humanística, pois esta, tal como nas restantes profissões, ficou, neste campo, muito abalada com o processo de Bolonha. Ora, se os professores viram o seu tempo de formação no saber de base reduzido e se o nível da formação profissional é moldado pela aquisição de um saber técnico e utilitário, como poderão aumentar a formação humanística dos seus alunos se não a adquiriram ao longo de tantos anos de formação?

No proceso de Bolonha, tal como em outras reformas do ensino superior, fica sempre um ideal por cumprir: um ensino superior iniciado por uma formação cultural e humanística forte. Promessa de todos os tempos, realização cada vez mais afastada. No tempo actual, a dimensão cultural do ensino encontra-se reduzida a fragmentos de circunstância que servem, essencialmente, o ideário democrático mais ou menos adoptado por todos os países de matriz ocidental, deixando de ter qualquer importância o pendor histórico e o desenvolvimento cultural de cada povo e respectiva cultura. Veja-se, como exemplo, o caso português, onde a aprendizagem da filosofia nem sequer é propedêutica para quem quer seguir estudos nessa área, mas a matemática é-o, como sempre o foi para as engenharias e todas as áreas das designadas ciências exactas e afins.

Bibliografia

Lobo Vilela e a polémica sobre a Universidade e o ensino nos inícios do Estado Novo (2009) (selecção, fixação de textos e notas de António da Costa Lobo Vilela). Lisboa: FCG.

Manso, Artur (2005). “O projecto de reforma do ensino superior no Movimento da Renovação Democrática (1932)”, em AA. VV., *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, CIED/IEP – Universidade do Minho, pp. 2873-2884.