

O PROCESSO DE BOLONHA E A ACADEMIA

A Universidade editora de *power-points* e organizadora de eventos *

O presente texto — que não tem natureza, pretensões, nem estrutura científicas — pretende ser um contributo reflexivo sobre o denominado “processo de Bolonha”, o qual, como se sabe, projecta a fundação de uma Europa do conhecimento por via da criação de um espaço europeu de ensino superior e de um espaço europeu da investigação, baseando-se nos aparentemente novos valores da competitividade, da comparabilidade, da mobilidade e da empregabilidade, entre outros. Porém, muito mais do que transportar uma nova axiologia, Bolonha implica igualmente mudanças significativas ao nível das metodologias de ensino e de investigação, propondo um realinhamento dos rumos da Universidade.

De um ponto de vista estrutural e sistemático, começar-se-á aqui por situar e enquadrar esse processo, procurando captar as suas dimensões essenciais, após o que se ensaiará uma tentativa de compreender o respectivo impacto no estatuto da Universidade em geral. Seguidamente, as considerações convergirão para o Direito e para o respectivo ensino, averiguando os impactos de Bolonha neste segmento do saber e, finalmente, alinhar-se-ão alguns tópicos conclusivos.

Antes de avançar, importa assinalar que o presente contributo se centrará, principalmente, na Universidade pública e na respectiva componente do ensino, sem esquecer evidentemente que também a investigação e a Universidade privada merecem, embora não aqui, reflexão e estatuto ponderados. Por fim, neste intróito, será importante advertir que a postura aqui adoptada é marcadamente crítica, embora se reconheçam, naturalmente, aspectos positivos em todo o processo.

Em todo o caso, para se formular juízos, positivos ou negativos, importa conhecer o respectivo objecto, sob pena de se cair na mera opinião generalista e na vaguidade discursiva.

Por aí se começará.

* Texto originariamente publicado em *Estudos em comemoração dos 20 anos da Escola de Direito da Universidade do Minho*, Coimbra editora, Coimbra, 2014.

1. Europa e Bolonha

O denominado “processo de Bolonha” começa por ter natureza política e por se materializar num conjunto relativamente alargado de instrumentos contendo declarações de intenções (“declarações” ou “comunicados”), subscritos por actores vários, tendo a conseqüente juridificação surgido apenas com a transposição desses *instrumentos intencionais* para cada um dos ordenamentos normativos por via legislativa ou regulamentar. Só por aqui já se poderá concluir que a famosa “declaração de Bolonha”, por exemplo, não tem, em si, natureza jurídico-normativa não constituindo, nem podendo constituir, parâmetro aferidor da validade ou invalidade das diversas soluções que no âmbito dos concretos ordenamentos e sistemas se intentam construir. Em todo o caso, não se nega que está revestida de um forte invólucro teleológico ou finalístico, que serve de farol orientador para as mesmas e cuja inobservância pode implicar conseqüências políticas significativas.

De entre os instrumentos referidos — subscritos, principalmente, pelos Ministros da área da educação e do ensino superior de vários países europeus — salientam-se as Declarações da Sorbonne (1998), Bolonha (1999), Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Louvaina (2009) e Budapeste-Viena (2010), às quais se deve acrescentar a *Magna Charta Universitatum* de 1988, que, não integrando o processo mencionado, não deixa de se considerar omnipresente em todos os seus passos, fases ou estádios.

No que respeita ao conteúdo, uma análise minimamente atenta dos documentos mencionados — considerados no seu conjunto — permite afirmar que se podem identificar três núcleos temáticos fundamentais: (i) uma específica ideia de Europa, (ii) o reforço do estatuto da Universidade e (iii) uma nova ideia de ensino superior.

- i) No que diz respeito à ideia de Europa, propõe-se a afirmação e consolidação de uma “Europa do conhecimento”, na dupla dimensão de factor imprescindível ao crescimento social e humano (dignidade da pessoa humana), e elemento indispensável ao enriquecimento da cidadania Europeia. Neste quadro, salienta-se, e louva-se, a afirmação de que a Europa “ (...) não é apenas a Europa do Euro, dos bancos e da economia”, mas deverá também ser uma Europa do saber, da intelectualidade e da

cultura, assente em dois alicerces fundamentais: um espaço europeu do ensino superior (EEES), e um espaço europeu de investigação (EEI). Neste particular, defende-se a necessidade de o corpo estudantil reflectir, na medida do possível, a diversidade sociológica da Europa e potenciar a igualdade de oportunidades.

ii) Quanto à ideia de universidade — entendida esta na sua dimensão institucional — sublinha-se quer a sua imprescindibilidade como pólo de desenvolvimento cultural, científico e técnico (“factores de que depende o futuro da humanidade”), quer o seu estatuto como actor do compromisso intergeracional, na medida em que lhe caberá assegurar às gerações futuras educação e formação adequadas. Tendo isto em vista, reitera-se o entendimento segundo o qual o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública e afirma-se veementemente não apenas a indispensável autonomia organizatória e gestionária, mas também a absoluta necessidade de independência em relação ao poder político, económico e ideológico. No mesmo passo, não deixa de se reconhecer que os desafios dos tempos modernos requerem uma constante atenção aos imperativos de qualidade.

iii) Finalmente, no que concerne à ideia de ensino superior propõe-se a criação de um espaço europeu de ensino superior, caracterizado pelas notas da competitividade, legibilidade e da mobilidade. Competitividade, na medida em que em que se pretende a implementação de um sistema atractivo para outros quadrantes geográficos, assumindo que “a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atracção que a sua cultura tem por outros países”; legibilidade, na medida em que se pretende a implementação de um quadro comum de referência e de um sistema no qual as unidades curriculares, graus e títulos sejam facilmente reconhecidos (legíveis) para facilitar comparações e equivalências ao nível internacional; e mobilidade, pois anseia-se um estado de esbatimento das fronteiras geográficas e políticas, que encoraje a circulação livre de professores, estudantes, investigadores e administrativos, salientando a respectiva dimensão social. Por outro lado,

ainda neste domínio, defende-se um sistema que se funde na indissociabilidade do ensino e da investigação e que, simultaneamente, favoreça o postulado da aprendizagem ao longo da vida, de modo a que se possa ter acesso ao mundo universitário seja qual for o momento da vida profissional em que o candidato ou aspirante se encontra e seja qual for o seu “meio”.

Naturalmente que a implementação de um processo com esta envergadura não se poderia bastar com o simples apontamento de fins genéricos ou com a simples enunciação proclamatória de aspectos mais ou menos principiológicos, antes reclamando todo um conjunto de instrumentos densificadores destinados a conferir operatividade e praticabilidade. Neste seguimento, realçam-se, entre outras, as seguintes coordenadas instrumentais e concretas destinadas a materializar os núcleos referidos:

- Estruturação do sistema em três ciclos principais, sendo que o grau atribuído após terminado o primeiro ciclo deverá ser apropriado para ingressar no mercado de trabalho, exigindo-se que esse mesmo ciclo tenha programas suficientemente diversificados e contemple as possibilidades de seguir os estudos pluridisciplinares, de adquirir conhecimento de línguas vivas e de utilizar as novas tecnologias da informação. O segundo ciclo, por seu lado, deverá conduzir ao grau de mestre e o terceiro ao de doutor.
- Utilização de "créditos", que permitam as funções de transferência e de acumulação de competências, podendo esses créditos ser obtidos em contextos de ensino não superior e devendo ser validados nos casos em que o aluno tenha optado por conduzir a sua formação em diferentes Universidades.
- Centramento do processo de ensino no estudante, incentivando novas técnicas de aprendizagem e de estudo individual, e perspectivando o docente como um auxiliador, tutor ou coordenador.
- Criação de incentivos concretos à mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo, particularmente encorajando os estudantes a passar, pelo menos, um semestre numa Universidade

- estrangeira. Paralelamente, um grande número de docentes e investigadores deveria trabalhar em outros países europeus, que não o seu.
- Remoção de barreiras ao estudo e criação de condições económicas apropriadas que permitam o aproveitamento por parte dos estudantes.
 - Chamar a atenção das Universidades e demais instituições de ensino superior para as reais necessidades do mercado de trabalho, promovendo a empregabilidade dos seus estudantes.
 - Implementação de políticas e actuações de aprendizagem ao longo da vida, designadamente por via de parcerias efectivas com entidades públicas e empresas, que permitam ampliar o nível de oportunidades para todos os cidadãos, de acordo com as suas aspirações e capacidades.
 - Concretização de medidas de promoção da garantia da qualidade, particularmente no campo da certificação a nível institucional, nacional e europeu. Neste domínio, torna-se indispensável a apreciação dos programas e das instituições, mediante uma avaliação interna e uma avaliação externa, e com participação dos estudantes e respectiva publicação de resultados.

Do ponto de vista operativo, todos estes propósitos, genéricos e específicos, deverão ser prosseguidos pela via da cooperação inter-governamental (embora em conjunto com organizações europeias não-governamentais com atribuições ou competências no domínio do ensino superior) e sempre “respeitando inteiramente a diversidade das culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais e a autonomia das Universidades” e, bem assim, as consagradas liberdades de expressão, investigação e ensino.

Trata-se, assim, como se vê e como já acima se adiantou, de um processo não jurídico-normativo, mas intergovernamental, na medida em que as suas dimensões essenciais não adquirem roupagem jurídica, não se estando em presença nem de normas de Direito internacional público, nem de normas de Direito da União europeia, mas de simples e meras declarações de intenção com valor político.

Jurídico-normativa é, isso sim, a natureza das disposições de transposição deste processo para o ordenamento interno e para o respectivo sistema educativo. No que particularmente concerne ao sistema português, os diplomas mais relevantes terão

sido a Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto (que altera a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior) e o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março (que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior), que enfatizam:

- “a mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante”. Neste seguimento, procura-se potenciar o trabalho do estudante, perspectivando o docente com um papel quase passivo de tutor ou orientador;
- a estruturação de três graus de ensino superior (licenciatura, mestrado e doutoramento);
- a adopção do sistema europeu de créditos curriculares (*ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System*), baseado no trabalho dos estudantes e não tanto nas horas lectivas, como no modelo precedente;
- a instituição de uma “garantia de mobilidade”, no âmbito da qual os estudantes podem transitar entre os estabelecimentos de ensino superior nacionais, do mesmo ou de diferentes subsistemas, bem como entre estabelecimentos de ensino superior nacionais e estrangeiros, com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação realizada e das competências adquiridas;
- o estabelecimento de um sistema de creditação, de acordo com o qual os estabelecimentos de ensino superior creditam nos seus ciclos de estudos a formação realizada no âmbito de outros ciclos de estudos superiores e reconhecem a experiência profissional e a formação pós-secundária;
- o estabelecimento de um exigente procedimento de acreditação (procedimento de verificação dos requisitos exigidos para a criação e funcionamento dos ciclos de estudos), o qual compete a uma agência de acreditação própria.

Em termos apreciativos, trata-se de um processo que, na sua globalidade, até se pode considerar lógico e bem orientado — e possivelmente bem intencionado —, mas que na prática, tem conduzido a algumas perversões e não tem conseguido evitar

várias críticas, de entre as quais a predominância da técnica sobre o intelectual, a subordinação do Interesse público ao poder financeiro, ou a mercantilização do ensino. Porém, sobre tais críticas, debruçar-nos-emos adiante.

Por agora, interessará procurar compreender todo este processo num contexto mais amplo que convoque o ambiente de pensamento actual — o qual, por razões de comodidade discursiva e expositiva, qualificaremos como *pós-moderno* —, o que implicará, na abordagem que aqui se empreende, ter por referência, sucessivamente, a Universidade e o processo de aquisição de conhecimentos em geral (ponto 2.), e o Direito como segmento do saber e do ensino, em particular (ponto 3.).

2. A Universidade no contexto da pós-modernidade

Compreender o impacto do processo de Bolonha no estatuto da Universidade implica compreender a localização desta no actual cosmos de pensamento. A este respeito, não será despropositado falar em *pós-modernidade*, como significativo da ideia de um ambiente de existência alicerçado na valorização da sensibilidade, da sociedade civil, da globalização e do mercado, por oposição ao modelo convencionalmente denominado como *moderno*, assente principalmente na razão, na planificação estruturada e no Estado.

Ora, se for aceite este enfoque, as primeiras ideias a reter são as de que se torna imperativo compreender que a Universidade actual não pode deixar de se tentar situar num contexto global e desestadualizado (ponto 2.1.), ao mesmo tempo que o saber e o processo cognoscitivo não podem deixar de reflectir a preponderância do intuitivo e do concreto (ponto 2.2.).

Procuremos averiguar em que medida.

2.1. O impacto da globalização e da desestadualização

Em primeiro lugar, no contexto actual, quando se fala um academia, saber, ensino e investigação, tem que ser obrigatoriamente levada em consideração a mudança de paradigma ao nível das relações internacionais *lato sensu*, particularmente as relações políticas, económicas, sociais e culturais, as quais se encontram fortemente plurilocalizadas, desterritorializadas e descentradas, com os centros de produção cognoscitiva estruturados em relações complexas e poligonais.

Em outros termos: os actores universitários, no momento das tomadas de decisão não podem apenas ter consideração às condicionantes locais e estaduais, mas absorver todo um conjunto alargado e multifacetado de estruturas de pensamento e de decisão que provêm de pólos longinquamente situados, como os relatórios e recomendações da OCDE, do Banco Mundial ou das Agências internacionais de normalização, avaliação e acreditação. Não considerar tais estruturas, mesmo com propósitos supostamente meritórios, pode significar o isolacionismo ou a proscricção institucional. Neste contexto, importa lembrar que *Bolonha* tem na sua base uma axiologia e uma organização retórica que assenta em grande medida nos modelos de desenvolvimento económico “promovidos” pela OCDE, pelo Banco mundial e pela OMC, entre outras organizações e pólos.

Por outro lado, também assume crucial relevância o ambiente ideológico favorecedor da valorização da sociedade civil e do mercado e fomentador de uma certa aversão ao Estado, com as instituições públicas, por terem natureza pública, a serem frequentemente descredibilizadas, desde os hospitais, às empresas de abastecimento de bens essenciais, às empresas de transporte de passageiros e, naturalmente, às Universidades. Num quadro ideologicamente hostil, estas são frequentemente encaradas como ineficientes, verdadeiros sorvedouros de dinheiros públicos e ónus orçamentais, que dificilmente prestam retorno directo à sociedade, empregando funcionários e trabalhadores em número excessivo, alojando inúmeros “cursos sem saída” ou para “meia dúzia de alunos”, dedicando-se à investigação em projectos sem aplicabilidade prática. Claro que, assim perspectivado, o ensino superior representará uma parcela significativa e injustificada dos orçamentos estaduais, levando à aplicação de dinheiros públicos sem retorno.

Do mesmo modo, assiste-se a igual mudança de paradigma ao nível gestor, com a promoção e favorecimento do *new public management* e da prossecução privada do Interesse público, com a consequente privatização da gestão pública, por via de esquemas contratuais juridicamente controversos, dos quais os contratos de parceria público-privada são os exemplos mais significativos. Além disso, as necessidades de *funding* obrigam à diversificação das receitas e à captação de recursos fora do orçamento do Estado, seja por via das propinas pagas pelos estudantes — transformando-as quase em impostos e aumentando a sua natureza fiscal —, seja por via da cobrança pelos serviços prestados à comunidade, desvirtuando a função universitária e colocando os respectivos actores e dedicando-se a

tarefas anómalas, como a contínua realização de eventos (seminários, colóquios, conferências, *workshops*, etc.), o aluguer ou arrendamento de bens móveis ou imóveis (v.g., instalações), ou fornecimento de serviços (como a alimentação ou o alojamento).

Como se verá, em maior ou menor grau, todos estes factores empurrarão a Universidade para o “mercado dos eventos”, quase a transmutando numa empresa do sector.

2.2. O impacto da desracionalização

Em segundo lugar, a compreensão do impacto do processo de Bolonha no estatuto da Universidade não pode igualmente prescindir da adequada compreensão do actual processo de aquisição cognoscitiva, também ele marcado fortemente pela retórica pós-moderna: um processo (i) metodologicamente intuitivo, (ii) simbólico e (iii) tecnicizante:

- i) intuitivo, pois na grande maioria dos casos se privilegia a sensibilidade, a intuição e o estado de alma favorável como instrumentos adequados para atingir e adquirir o conhecimento, em detrimento da razão, da abstracção, da estruturação de raciocínio — muitas vezes confundida com a “malévola” memorização — e da lógica. Num ambiente assim concebido, o mais importante será induzir o estudante a estimar os conteúdos (“aprender-gostando”) e não tanto a apreendê-los.
- ii) Simbólico, na medida em que se procura fornecer uma aprendizagem com base no grafismo, na representação visual, na imagem apetecível, negligenciando o texto, a narrativa sistemática e a leitura. Num tal contexto, em que se desvaloriza o conceito e se sublima o exemplo, as aulas e sessões tendem a reduzir-se à visualização de filmes, a visitas de estudo (?) ou à exibição sucessiva de resumos, gráficos e esquemas em *power-point* (“aprender-vendo”) os quais, como agravante, são distribuídos pelos docentes e servem frequentemente de elementos exclusivos de estudo.
- iii) Tecnicizante, uma vez que as suas principais finalidades (do processo cognoscitivo) tendem a ser deslocadas para a aquisição de

competências laborais práticas e muito específicas e não tanto para a preparação abrangente, formadora de valores e habilitadora do enfrentamento das adversidades da vida. A tônica, neste quadro, será colocada na resolução de exercícios, no uso de aplicações, na visualização e preenchimento de declarações e formulários e no conhecimento e solução de casos práticos (“aprender-fazendo”).

Enfim, de um modo porventura reducionista e simplista, poderá dizer-se que o conhecimento racional, abstractizante, típicado e linear dá lugar ao conhecimento sensível, concreto, desestruturado, e em rede ou policêntrico.

Ora, admitindo que as coisas assim poderão ser — ainda que, insiste-se, com alguma dose de simplismo de análise — não será despropositado afirmar que grande parte das lógicas subjacentes ao processo de Bolonha se deixam influenciar fortemente por estes postulados da Universidade globalizada e desestadualizada, e do saber sensível e policêntrico, contribuindo para afirmar o discurso da mudança de paradigma.

Uma análise crítica minimamente adequada deve procurar averiguar se tais influências serão benignas ou malignas e se a mudança referida converge num fim positivo. Para tal, deve-se acentuar a relatividade do discurso, rejeitando posições fundamentalistas e extremas e aceitando duas ideias-chave: em primeiro lugar, e evidentemente, que tudo o que se referiu se materializa em tendências generalistas, portadoras de desvios; em segundo lugar, que, como quase todas as tendências, apresentam aspectos positivos e aspectos negativos, residindo a pedra de toque na questão de saber se os primeiros são superiores aos segundos, apenas neste caso fazendo sentido avançar no sentido para reformas. Caso contrário (isto é, se os aspectos negativos suplantarem as vantagens) não se vê razão para avançar ou prosseguir com a reforma.

Este último é o sentido do nosso entendimento.

2.3. A crítica da Universidade pós-moderna

Ainda falando da instituição universitária em geral — reservando as considerações atinentes ao Direito e ao seu ensino para o apartado subsequente —, parece visível, senão mesmo notório, que o descrito *status quo* tem conduzido a certas

perversões, destacando-se aqui duas: perversão da própria missão da Universidade e perversão do direito fundamental ao ensino.

Em primeiro lugar, perversão da Missão universitária, uma vez que, na ânsia de se tornar mais eficiente e rentável, subordina-se, não ao Interesse público globalmente considerado (aqui materializado no progresso intelectual e cultural e na melhoria da dignificação da existência humana), mas, compreensivelmente, ao negócio vantajoso e ao mercantilismo, procurando canalizar as suas actuações mais em ordem às supostas necessidades laborais e empresariais do mercado e menos em vista das suas funções intrínsecas de produção e difusão de conhecimento e de saber. Por conseguinte, na vertente do ensino, corre o risco de degenerar numa Universidade laboral ou numa escola profissional, que despeja no mercado de trabalho aspirantes a profissionais técnicos, não diferentes das escolas profissionais ou industriais pré-universitárias — com as críticas mais ferozes a acusar Bolonha de transmutar a licenciatura num “ciclo de estudos profissionalizantes para formação de pessoal subalterno” —, ao passo que, na vertente da investigação, aposta na busca de resultados imediatos e visíveis, impressionantes e vendáveis, materializados na multiplicação dos já referidos eventos para-científicos sob os mais diversos formatos (encontros, seminários, colóquios, conferências, debates, workshops, etc.). Aliás, uma das tendências notadas com o processo de Bolonha é a acentuada valorização dos projectos de investigação, para eles persuasivamente encaminhando o corpo docente, nomeadamente para projectos em rede ou interinstitucionais, o que por si também conduz a nefastos resultados. Isto porque, com a secundarização da docência, o que se consegue é também “professores secundários”, mais preocupados com os projectos de investigação [*rectius*: com as possibilidades de financiamento que os mesmos permitem ou possibilitam] do que com a qualidade do que transmitem aos alunos.

A propósito da vertente ensino, não será totalmente deslocado referir igualmente a deterioração dos esquemas de avaliação de conhecimentos dos estudantes, com a valorização das dimensões intuitiva, visual e técnica, tudo a confluir na falta de rigor no processo avaliativo. Neste contexto, na realidade, a exigência dos testes globais — fortemente apelativos de memorização, é certo, mas nem por isso menos eficazes — foi substituída quer por uma abundância de testes sumativos, hiper-periódicos e parciais, assentes na valorização do *power-point*, da *wikipedia* ou do apontamento alheio que circula entre todos, quer em “trabalhos”

individuais ou em grupo potenciadores do plágio. O resultado é evidente: a desvalorização da aula magistral e do livro, a licealização do ensino universitário e a quase menorização do estatuto do aluno.

Num caso ou no outro (ensino e investigação), a formação de capital humano no mais elevado sentido do termo — formação de arquitectos, economistas, engenheiros, gestores, juristas, médicos, filósofos, linguistas, etc. não apenas tecnicamente, mas também humana, cultural e eticamente responsáveis — é descurada, com a agravante de esse défice se transpor posteriormente para os decisores políticos, pois serão esses mesmos técnicos que serão eleitos ou escolhidos para os cargos de relevância pública e política. A construção de uma sociedade livre, justa e solidária fica irremediavelmente comprometida, tudo porque a Universidade-empresa não foi pensada para formar mais do que simples profissionais, meros técnicos pouco exigentes consigo e com a sociedade e desprovidos de sentido humanitário (em rigor, esta circunstância até contradiz um dos imperativos da pós-modernidade que é a valorização da sensibilidade, o que vem acentuar a ideia da paradoxo de todo este processo).

Enfim, e ao contrário do defendido pela *retórica Bolonhesa*, esta formação não prepara os estudantes para a vida, habilitando-os apenas a resolver problemas pontuais e nada mais, retirando-lhes (ou não lhes fornecendo) capacidade de transcendência intelectual, rigor e procedimentos racionais.

Em segundo lugar, e como dissemos, o *status quo* pós-moderno conduz a uma outra perversão – a do direito fundamental ao ensino. Isto porque, assentando a Universidade fortemente no financiamento tributário (assente nas taxas de propina), nega o carácter generalista constitucionalmente consagrado desse direito, transformando-a numa instituição elitista, à qual só os financeiramente mais capazes podem ter acesso, num ambiente de capitalismo académico. Uma vez mais, o carácter justo e solidário das estruturas sociais fica comprometido, na medida em que, por um lado, exclui das aspirações de progresso humano e intelectual quem à partida poderia ter mais necessidades de ajuda, não lhes permitindo aceder a uma patamar de existência melhor do que aquele no qual nasceram, rompendo com a própria equidade intergeracional, e, por outro lado, a prazo, constitui uma espécie de reserva dos habilitados financeiramente para os núcleos político-decisórios.

Neste quadro — e fora das considerações ficaram outras perversidades, como as inerentes à avaliação das instituições, a qual, além de levada à prática por actores que apresentam duvidosas garantias de imparcialidade, dogmatiza a “qualidade”, subsumindo todas as dimensões a parâmetros pré estabelecidos e premiando aquelas instituições que “vivem” para as avaliações formais —, não se poderá com verdade afirmar que a tendência de mudança se faça num sentido positivo, sendo altamente criticável a perspectiva privatística do saber, em oposição à sua consideração como um bem público, prosseguido e protegido pela única entidade que tem uma visão temporal ilimitada – o Estado. Além disso, está na forja uma geração de formados prematuros e impulsivos com uma mundividência assente numa concepção desracionalizada da existência e do conhecimento.

Naturalmente que nem tudo são aspectos negativos não se podendo cair no exagero de pensar e afirmar que não se poderão retirar vantagens de todo este processo. Evidentemente que não se pode omitir a circunstância de que a sujeição ao mercado obriga a uma maior atenção à envolvente e às necessidades reais da sociedade, redireccionando, sempre que necessário, o Interesse público e impedindo que as instituições universitárias vivam num universo de devaneio ou numa fortaleza imune à prestação de contas. Contudo, o que se critica não é simplesmente a directriz privatística — até porque a própria Universidade privada também pode ser virtuosa e desempenhar um papel relevante na prossecução do Interesse público —, mas antes a absolutização do mercado laboral e a secundarização ou menosprezo da componente académica *stricto sensu*.

E o Direito e as profissões jurídicas, como se situam eles neste ambiente?

3. O Direito e o respectivo ensino no contexto da pós-modernidade

Desde logo, a própria ciência jurídica carece de uma perspetivação que acompanhe a evolução e capte o seu importantíssimo papel social, não a deixando submergir pela torrente de ocorrências e sensibilidades que se vão sucedendo. Os novos juristas devem demonstrar-se aptos a compreender o *cosmos* jurídico globalizado, privatizado, desestadualizado e intuitivo, sendo que, para que tal suceda, o respectivo ensino não pode ser tratado como um segmento de segunda valia.

Porém, é o próprio legislador a desvalorizar as profissões jurídicas ao afirmar peremptoriamente o estabelecimento de um *ranking* de profissões, colocando no topo algumas delas, para as quais “são internacionalmente exigidas formações mais longas, correspondentes a quatro, cinco ou seis anos curriculares de trabalho”, atendendo às respectivas condições mínimas de formação ou à prática estável e consolidada na União Europeia, onde se incluem os médicos, os enfermeiros, os farmacêuticos e os arquitectos. “Naturalmente”, o Direito foi deixado de fora destas exigências acrescidas, considerando-se — veja-se o preâmbulo dos diplomas acima referidos — que se poderia estar em presença de uma formação artificialmente longa, que representaria um desperdício de recursos.

Nada mais errado, pensamos, pois existem várias razões para defender a (re)valorização do Direito, da respectiva ciência e do seu ensino, das quais destacamos: (i) o papel do jurista na definição das estruturas fundamentais de uma sociedade justa e equilibrada, e (ii) a importância do jurista na defesa dos direitos e das garantias dos cidadãos e das empresas.

Vejamos em que termos.

- i) Em primeiro lugar, dificilmente se encontrará domínio profissional mais relevante do que o do Direito para a estruturação de uma comunidade socialmente organizada. Será verdade que o seu contributo muitas vezes não é, embora o possa ser, tangível ou corporizado em bens materiais, mas a ideia a reter é a de que um modelo de existência comunitária que se queira justo, equilibrado, pacífico e sustentado não pode prescindir da existência de juristas com formação sólida e estruturada. Desde logo, ao nível da definição das bases e dos fins essenciais dessa comunidade, os quais, podendo não ser realidades jurídicas *ab initio*, não pode deixar de se reconhecer que são juridificados por via constitucional ou legal. Com efeito, o recorte do que se deva entender por “Estado de Direito”, “Interesse público”, “Democracia”, “Paz social”, “Segurança”, “Justiça”, etc., não consegue ser feito pelo jurista intuitivo e profissionalizante de Bolonha, o qual estará mais vocacionado para resolver problemas relacionados com o prazo para entrega de uma petição, o modo de apresentação da rectificação de uma cláusula contratual, o conhecimento do Tribunal competente para intentar uma acção ou o modo de reclamar o

preço não pago ou a coisa não entregue. Este “Direito do mercador” será válido para a resolução de problemas concretos do quotidiano, mas afigura-se inoperante para, por exemplo, auxiliar na correcta produção de normas e leis nos parlamentos, gabinetes ministeriais ou autarquias, ou na adequada aplicação das mesmas em Tribunal ou em sede administrativa. O resultado será evidente: leis mal feitas, não sistematizadas, não articuladas entre si e frequentemente lacunosas, mal interpretadas e mal aplicadas, por juristas feitos à pressa, para responder às exigências do mercado, com todos os custos que tal implica em termos de segurança e justiça na sociedade globalmente considerada.

- ii) Por outro lado, num plano mais concreto e individual, não pode ser perdido de vista que as profissões jurídicas — e particularmente as profissões forenses, como as magistraturas (judicial e do Ministério Público) e a advocacia — desempenham um importante papel na defesa dos direitos e das garantias dos cidadãos e das empresas, o que, uma vez mais, reclama juristas atentos e completos, e não juristas “práticos”, que resolveram muitos exercícios na Universidade, que visualizaram alguns *power-points* e que sabem preencher correctamente os formulários, mas que não sabem distinguir um direito subjectivo de um interesse legalmente protegido. Tais “práticos”, com o seu desconhecimento teórico, frequentemente aconselham ou empregam o meio procedimental ou processual incorrecto, com elevados custos de tempo e dinheiro.

Em qualquer caso, note-se, não se está a querer significar que o ensino do Direito deve, todo ele, ser um ensino teórico, metafísico, absolutamente abstracto e vago, esquecendo as incidências práticas das questões e a realidade sócio-empírica subjacente, materializada em relações e factos. O que se critica é a subsunção pura da teoria à prática e do Direito ao facto, negligenciando as componentes valorativas e axiológicas que se revelam indispensáveis para adequadamente apreender o fenómeno jurídico. Na verdade, não se ignora que os estudantes — e particularmente os estudantes de Direito — devem ser capazes de manejar utensílios e ferramentas de natureza praxiológica, que lhes permitam resolver problemas e casos práticos e, em geral, aplicar os conhecimentos teóricos à prática, sob pena de se tornarem juristas desligados da realidade. Mas, muito mais do que isso, deve-se-lhes exigir igualmente

(e dotá-los de) capacidade expositiva e retórica argumentativa lógica, bem assim como capacidade de apreciação crítica das soluções jurídico-normativas num mundo globalizado. Tal pressupõe seguramente a captação do dito “Direito técnico”, mas igualmente da axiologia, da filosofia do Direito, da metodologia jurídica, e de outras dimensões, o que a compressão e aperto dos currículos de Bolonha não permite, pois o acento tónico é claramente colocado na vocação profissionalizante.

Todas estas considerações assumem relevância acrescida se for lembrada a complexidade que surge sempre associada aos ordenamentos jurídicos actuais, complexidade essa que se dimensiona quer de um ponto de vista quantitativo — com a inflação legal ocasionada pela proliferação de normas de origem diversa (Assembleia da república, Governo, Autarquias Locais, União Europeia, etc.) — , quer de um ponto de vista qualitativo — com a multiplicidade de tipos normativos e legais (leis, decretos, lei, regulamentos, directivas, etc.) e com a perda de vocação generalista e abstractizante da lei, a qual procura ir cada vez mais ao encontro da protecção das minorias. A acrescer aos problemas motivados pela criação normativa multiplicada, surgem os problemas relacionados quer com as novas formas de aplicação normativa — de entre as quais se destacam as novas entidades para-administrativas e os mecanismos de resolução alternativa de litígios, como a arbitragem — quer com as novas preocupações dos aplicadores, mais ocupados com as avaliações externas e os *ratios* de produtividade e menos com o conteúdo justo das decisões.

Claro que num quadro multiforme assim dimensionado, apenas um jurista completo conseguirá enfrentar os desafios que se lhe colocam, o que, por sua vez, reclama do ensino uma postura diversa da preconizada por Bolonha.

Em termos simples e lineares, o que Bolonha faz é transformar o jurista num mero profissional de leis, técnico e intuitivo, advogando um mecanicismo e um positivismo pobre e a-valorativo.

4. Contributos e conclusões

A partir de tudo quanto foi dito, que considerações reflexivas poderão ser efectuadas, na tentativa de apresentar contributos para melhorar este que se considera um estado patológico?

Seis tópicos essenciais podem aqui ser salientados:

- i) Em primeiro lugar, torna-se imperativo, no domínio da teoria do conhecimento, resgatar a abstracção enquanto imprescindível instrumento de aquisição do saber, não podendo este último ser concebido como um estado meramente empírico, técnico e intuitivo, baseado numa abordagem exemplificativa e casuística, mas antes um estado com fundamentação principiológica, idealista e crítica. Para que tal se possa fazer, será necessário enaltecer a leitura em lugar da imagem e valorizar o conceito em detrimento do exemplo.
- ii) Em segundo lugar, na perspectiva das Universidades, não se deve cair no erro de sobrevalorizar a investigação, negligenciando o ensino — com o paradoxal resultado de os professores competirem para não terem aulas, de modo a dedicarem-se aos projectos —, devendo ambas ser encaradas como dimensões essenciais da Academia.
- iii) Em terceiro lugar, no plano da estruturação dos currículos, defende-se que estes devem ser qualitativamente adequados —integrando componentes axiológicas e metodológicas, não meramente técnicas — e quantitativamente proporcionais — neles não comprimindo conteúdos, em vista de conter apenas a técnica que o mercado exige.
- iv) Em quarto lugar, ao nível das metodologias de ensino e avaliação, é fundamental o resgate da lição teórica e da biblioteca, não colocando o enfoque nas aulas práticas, nas visitas, nos filmes ou nos trabalhos de grupo. Simultaneamente, é importante introduzir componentes de gestão do tempo, valorizando o estudo de médio e longo prazo e evitando a pressa e a busca da recompensa imediata, além de prestigiar em moldes adequados a memorização.
- v) Em quinto lugar, merecerá menção a necessidade de valorização da exigência no processo avaliativo, introduzindo na consciência dos estudantes as ideias de rigor e adversidade.
- vi) Por fim, e numa tónica mais específica: é absolutamente imprescindível a valorização do Direito e do respectivo ensino, tendo em vista a importância dos respectivos conteúdos para a formação de uma sociedade justa e equilibrada.

Parece-nos que assim a missão da Universidade poderá ser, senão plenamente, pelo menos em larga medida conseguida e cumprida, nunca perdendo de vista que tal missão deve ser perspectivada de um modo multiforme e dinâmico, abrangendo o ensino, a investigação e a interacção com a sociedade. O que não se poderá fazer, entendemos, é depreciar a primeira componente (ensino), apostando quase exclusivamente nas segundas (investigação e interacção). Por esse caminho, quase se poderá dizer que, a prazo, teremos a Universidade menos a leccionar e mais a organizar seminários, colóquios e conferências, ou, no extremo, eventos sociais.