

A adaptação do Processo de Bolonha em Portugal

José Maria Carvalho Ferreira*

Resumo

A Declaração de Bolonha, a adesão da Europa e seus efeitos em Portugal. Problematização sobre a uniformidade na globalização sob os efeitos da informatização com a manutenção da estrutura hierárquica. Réplicas ao atual estado das coisas.

Palavras-chave: Declaração de Bolonha; Europa; globalização; tecnologias; réplica.

Abstract

The Bologna Declaration, the European compliance and its effects in Portugal. Discussion about uniformity in the globalization under the effects of technological advances with the maintenance of hierarchical structure. Responses to the current *status quo*.

Keywords: Bologna Declaration, Europe, globalization, technologies, response.

Escrever sobre o processo histórico que está na origem da Declaração de Bolonha em 1999, leva-nos a estabelecer conexões e correlações entre causalidades e efeitos de natureza econômica, social, cultural e política. A tarefa é vasta e complexa, nomeadamente no que concerne à definição concreta dos limites, substância e fronteiras do objeto científico que formata a epistemologia e a metodologia na atualidade dos 46 países da Europa que já aderiram ao Processo de Bolonha.

Assim sendo, em primeiro lugar, procurarei contextualizar sócio-historicamente o referido processo no âmbito das contingências das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) e, da potenciação e efeitos estruturantes destas pela via da globalização. As múltiplas atividades econômicas que daí derivam, obrigam-nos a estudar a

* Professor/investigador ISEG-UTL/SOCIUS. E-mail: jmcf@iseg.utl.pt.

organização do trabalho como espaço-tempo nuclear da produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços analítico-simbólicos. As correlações, interdependências e complementaridades do Processo de Bolonha manifestam-se, empiricamente, nas funções históricas tradicionais e civilizacionais das universidades e dos centros de investigação a elas associadas. Os dilemas históricos, na generalidade dos casos, dicotômicos da transmissão de conhecimentos ou da aprendizagem, das qualificações ou das competências, da pedagogia e da ciência, do emprego e do desemprego, confrontam-se de forma inelutável com a crise sistêmica global que atravessa o capitalismo e o Estado.

Em segundo lugar, se bem que Portugal tenha sido, no ano letivo de 2006/2007, um dos primeiros países a adotar os objetivos e as metodologias do Processo de Bolonha na estrutura curricular das diferentes disciplinas científicas que integram a totalidade do espectro científico sob tutela institucional, jurídica, financeira, científica e pedagógica do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o referido processo ainda não foi devidamente testado e subsistem, no meu entendimento, uma série de equívocos e problemas pedagógicos que ainda não foram objeto de uma real avaliação. Desse modo, além de analisar o modelo universitário português, tendo presente as contingências das TIC e da globalização, em relação ao meu caso específico de professor e investigador do ISEG-UTL/SOCIUS, utilizarei a metodologia da observação participante.

Em função dos grandes princípios definidores do Processo Bolonha, em terceiro lugar, com base na minha experiência pessoal, procurarei discernir dos problemas e desafios organizacionais, financeiros, pedagógicos e científicos da sua aplicação no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), sobretudo nas estruturas curriculares do 1º Ciclo, do 2º Ciclo e do 3º Ciclo.

Finalmente, tendo presente a atual crise financeira, econômica, política e cultural que atravessa as nossas sociedades contemporâneas,

procurarei esboçar as principais tendências que formatarão a evolução do Processo de Bolonha em escala mundial.

Os efeitos das TIC e da globalização nas sociedades contemporâneas

Não é objetivo desta análise comparar e desenvolver o conceito de globalização de uma forma sistemática e profunda. Todavia, podemos circunscrever-nos a uma síntese comparativa que nos aproxima da sua essência atual, tendo presente os fatores estruturantes que considero os mais representativos.

Na opinião de alguns autores, a globalização revela-se um fenômeno histórico irreversível nos planos societal e civilizacional (Soros, 1999; Robertson, 2000; Wallerstein, 1979; Waters, 2002; Bauman, 1999). Se pensarmos no objeto de observação do qual decorre a elaboração e originalidade probabilística do objeto científico, teremos que nos referir, impreterivelmente, aos fatores que atingirem maior plasticidade social em termos da sua profundidade e extensão.

Para nos ajudar a discernir sobre este dilema crucial, não podemos prescindir da análise das empresas transnacionais reportadas às atividades de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços analítico-simbólicos. Sobre a amplitude desta evolução, basta-nos reportar à dimensão da população ativa que integra o setor terciário dos países capitalistas mais desenvolvidos (Boltanski e Chiapello, 1999; Kergoat, et al., 1998). A primeira correlação a deduzir entre a globalização, o mercado e a sociedade está circunscrita, indelevelmente, às causas e efeitos geográficos e temporais resultantes da ação das TIC. A latitude e a importância desta realidade é incontestável. São exemplos emblemáticos das contingências da globalização, quando discernimos na intensidade e extensão desse fenômeno de aculturação e de aprendizagem social em escala local, regional, nacional e mundial, pela via do áudio-visual através dos *mass media* e, em particular, da televisão. Por outro lado, enquanto elementos cruciais crescentes na aculturação e na aprendizagem social do fator de produção trabalho a

um outro nível do espaço-tempo do consumo, saliente-se a força estruturante da *internet*, ciberespaço, *web*, *nanotecnologias*, biotecnologias, inteligência artificial, robótica, biociência, telemática, informática, etc., (Gibson, 2004; Leary, 1990; Castells, 2002; 2003a; 2003b; 2004). Com base nesta evolução estruturante torna-se, hoje, quase impossível sobreviver de forma sustentável, como trabalhador assalariado, no quadro da racionalidade instrumental do capitalismo, caso as suas qualificações e competências não lhe permitirem calcular e adequadamente descodificar e codificar as linguagens das TIC. Na verdade, se pensarmos nas características da informação, conhecimento e energia que é possível socializar como *inputs* e *outputs*, quer em termos quantitativos ou qualitativos; se pensarmos, ainda, nos meios e formas existentes para os emitir, transmitir, apercebemo-nos facilmente das repercussões das TIC e da globalização traduzidas numa capacidade/possibilidade inaudita de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços de caráter analítico-simbólico. Partindo deste pressuposto, a globalização é a configuração espaço-temporal da coincidência do espaço-tempo virtual com o espaço-tempo real, da força estruturante do espaço-tempo do presente estabelecido na instantaneidade e simultaneidade de cada realidade humana biológica e social concreta inscrita em fluxos e redes de informação, conhecimento e energia de caráter abstrato e complexo. Este dilema do fator de produção trabalho não está circunscrito à esfera da produção, nem tampouco às qualificações e competências dos diferentes perfis profissionais. A instantaneidade do espaço-tempo obriga-o a adquirir competências e qualificações que lhe permitem intervir, simultaneamente, na esfera da distribuição, troca e consumo de bens e serviços analítico-simbólicos. Nesses domínios, caso não se transforme em um ator eficiente e eficaz, nunca poderá emergir à condição-função de fator de produção trabalho no quadro da racionalidade instrumental do capitalismo.

Essa padronização espaço-temporal de bens e serviços é produto da ação das transnacionais que operam no mercado mundial e é vital

para os ditames do desenvolvimento da economia formal e informal (Sennet, 2001). Essas, por outro lado, tornaram-se mais interdependentes e complementares. A instantaneidade e a simultaneidade cognitiva, emocional e física de cada indivíduo concreto como fator de produção trabalho é crucial para os ligar nos fluxos e redes de informação, energia e conhecimentos resultantes da ação desterritorializada das transnacionais. Quem não possui a informação, conhecimento e energia reportada a esses fluxos e redes é excluído da produção, distribuição, troca e consumo dos bens e serviços analítico-simbólicos. Essa tendência da globalização é estruturada pela crescente integração da ciência e técnica corporizada na inovação e mudanças das TIC. Como fator de adaptação e de reação a essas inovações e mudanças, cada indivíduo concreto, independentemente do país, da cultura, do território e do perfil profissional que integre, é, antes de tudo, um ator-consumidor (Bauman, 2001). No fundo, o tempo presente de cada indivíduo concreto face às contingências da modernidade analítico-simbólica da globalização é atravessado pelo consumo de informação, conhecimento e energia circunscrita à atomização e alienação da sua vida quotidiana, provocada pela abstração e complexidade de estímulos provenientes da sociedade globalizada. Através da procura efetiva, esta, por outro lado, induz à oferta efetiva de produção de bens e serviços analítico-simbólicos e, por conseguinte, da distribuição e troca decorrentes da ação das transnacionais no mercado mundial.

Esse modelo personificado pelas atividades das empresas transnacionais, se bem que não seja o mais representativo em países cuja atividade econômica incide nos setores agrícola e industrial – cereais, indústria agro-alimentar, automóveis, construção civil, química, metalurgia e têxteis –, as novas tecnologias reportam-se à informática, micro-eletrônica, máquinas-ferramentas de comando numérico, biotecnologia e robótica. Em termos espaço-temporais, a produção, distribuição, troca e consumo desses bens e serviços são estruturados através de uma rede complexa e abstrata, tendo por base um imenso

trabalho social automatizado integrado nessas tecnologias. Para descodificar e codificar essas linguagens também são exigidas novas competências do fator produção-trabalho e de todos os perfis profissionais que recorrem à informação, energia e conhecimento.

Não obstante o recurso à utilização massiva de matérias-primas e energia de características materiais decorrentes do processo de industrialização e de urbanização de países capitalistas menos desenvolvidos, essa realidade não contraria, de modo algum, a evolução da necessidade imperativa de qualificações e competências do fator de produção trabalho de serem integrantes e restritas a causalidades e efeitos da natureza cognitiva e emocional, em detrimento de competências e qualificações baseadas em gestos, movimentos e pausas de caráter energético do fator de produção trabalho. Essa tendência perde muita da sua importância, na medida em que parte substancial da matéria-prima é redutível à informação, conhecimento e energia de características imateriais dos custos de produção que são transformados no processo de trabalho. Pela sua natureza analítico-simbólica, a intervenção das TIC é crucial nesse processo. Por um lado, potenciam e viabilizam coincidência do espaço-tempo virtual com o espaço-tempo real das atividades produtivas e das atividades de consumo. Por outro, padronizam, calculada e adequadamente, as modalidades de produção, troca, distribuição e consumo à escala universal, recorrendo para o efeito a uma estrutura de custos imateriais baseados em *inputs* de informação e de conhecimento adstritas às funções e tarefas do fator de produção trabalho (Goldfinger, 1998).

Em segundo lugar, a crescente integração da ciência e da técnica no quadro da racionalidade instrumental do capitalismo tem-se traduzido numa crescente racionalização da organização do trabalho. Como resultado, assistimos ao desenvolvimento da desterritorialização da inovação e das mudanças com base nas novas tecnologias e, por conseguinte, do desenvolvimento da energia, da informação e do conhecimento inscritos na ação individual e coletiva do fator de produção trabalho na sociedade global. Com base nos fluxos e redes de

informação, conhecimento e energia veiculadas pelas TIC das transnacionais no âmbito local, regional, nacional, continental e mundial, o espaço-tempo decorrente da ação individual e coletiva do fator de produção nos domínios da divisão do trabalho, dos níveis hierárquicos da autoridade formal, do processo de tomada de decisão e do processo de liderança estão cada vez mais interdependentes e complementares e, inclusive, constroem para que a transformação espaço-temporal dos *inputs* em *outputs* seja, exclusivamente, realizada com base na coincidência do espaço-tempo virtual com o espaço-tempo real. No sentido extenso e profundo do termo, cada segundo, cada minuto, cada hora ou dia de produção, distribuição, troca e consumo de mercadorias analítico-simbólicos é restrito e esgota-se definitivamente no espaço-tempo da instantaneidade e da simultaneidade em que foram produzidos, distribuídos, trocados e consumidos. Nesse contexto, só é possível ser ator de produção, distribuição, de troca e de consumo num espaço-tempo irrepitível da vida quotidiana de qualquer indivíduo, em qualquer processo de trabalho, em qualquer espaço-tempo de consumo numa aldeia, vila, cidade, hipermercado, aeroporto, café, banco, ou qualquer espaço-tempo familiar. Só existe o espaço-tempo presente confinado à multiplicidade dos fluxos e redes de informação, conhecimento e energia que corporizam as ações concretas e abstratas que integra a atual racionalização da organização do trabalho em escala mundial (Ferreira, 2005; Eme e Laville, 1994). Pode acontecer o oposto, mas então o fator de produção estará num espaço-tempo de omissão, de incapacidade manifesta de atuar como ator competente no quadro da racionalidade instrumental do capitalismo.

Na atualidade, é fundamental sublinhar que a inovação e a mudança operadas no âmbito das TIC não têm limites nos parâmetros normativos da racionalidade instrumental do capitalismo. A plasticidade social das causas e efeitos já provocados por essa racionalidade embora se manifestem, com maior ênfase, nas atividades econômicas e financeiras que resultam da expansão do mercado mundial, por outro lado, a tendência estruturante atual incide,

exponencialmente, nas atividades sociais, políticas, científicas e culturais. Nesta assunção, somos constrangidos a compreender as TIC e as suas correlações com o conceito tempo, enquanto um fenômeno essencialmente civilizacional (Elias, 1998; Mumford, 1974). Como hipóteses de estímulos e respostas, os atores individuais e coletivos, não sendo semelhantes na generalidade das famílias, organizações, comunidades, regiões, países e continentes que integram o planeta Terra, são, no entanto, sujeitos e objetos do mesmo modelo padrão de codificação e descodificação de linguagens. Esse fato os leva, por si só, a integrar um processo de aprendizagem social e de aculturação circunscritos a signos e significados identificados com o mesmo tipo de valores, de moral, de política e de relações sociais.

Sendo atores concretos de adaptação e de reação a uma produção de estímulos complexos e abstratos, as respostas de quaisquer atores têm que integrar sempre uma aprendizagem social e aculturação das TIC. Na medida em que os estímulos provenientes das TIC tendem para uma probabilidade infinita, a capacidade/possibilidade de resposta de cada indivíduo ou grupo, em termos cognitivos, emocionais e físicos, tende a diminuir drasticamente no espaço-tempo da sua vida quotidiana. O tempo de resposta deve corresponder imperativamente ao tempo do presente de cada estímulo, ou então o tempo circunscrito à vida de cada indivíduo ou grupo torna-se um mero simulacro existencial. Compreende-se, assim, os índices de analfabetismo, de desemprego, de exclusão social, de miséria e pobreza da população mundial. Nessas circunstâncias, qualquer ator individual ou coletivo não é parte integrante dos fluxos ou redes de informação, conhecimento e energia que configuram a atual evolução das TIC no quadro da racionalidade instrumental do capitalismo. A grande maioria da população mundial está fora desse processo, daí que engrosse o mundo da exclusão social, da pobreza, do desvio e do crime.

Para responder às vicissitudes e contingências das TIC, o tempo, como categoria sociológica de uma série de representações sociais, está subordinado a uma mera réplica mecânica de modelos normativos de

ação individual ou coletiva. No entanto, essa concepção tem pouca validade heurística. Qualquer indivíduo ou grupo, em qualquer organização ou instituição, como probabilidades de resposta aos modelos institucionalizados de cultura normativa (Parsons, 1982), sujeitam-se, em princípio, a adaptações funcionais e normativas. No caso específico das contingências das TIC, essas funções adaptativas não são realizadas de forma calculadas e adequadas. Sendo meras réplicas do passado de modelos institucionalizados de cultura normativa, hoje, enquanto sistemas processadores de informação, conhecimento e energia, qualquer indivíduo ou grupo, tem extrema dificuldade em sentir, agir e pensar de forma espontânea e informal, na medida em que os constrangimentos estruturais e institucionais dos valores, das normas e das regras das sociedades e organizações em que se inserem o impedem ou condicionam. Face à essa realidade, a emergência criativa adstrita às funções cognitivas, emocionais e energéticas de cada indivíduo ou grupo revelam-se impossíveis. Sendo sujeitos de causalidades e efeitos normativos e institucionalizados, têm extrema dificuldade em se tornarem atores produtores de sentido em conformidade com a sustentabilidade e reprodutibilidade do modelo sociopolítico e cultural desenvolvido pelas TIC.

Como consequência da manifesta incapacidade da produção de sentido, por parte dos atores individuais e coletivos, as disfunções e perversões econômicas, políticas, sociais, organizacionais, culturais e civilizacionais têm-se desenvolvido de forma abrupta e exponencial. Os exemplos das guerras regionais, da destruição do planeta Terra, do desemprego, da fome e da miséria e do crime são as expressões mais representativas de uma guerra civil interindividual em escala mundial. Nesse âmbito, o tempo do presente, da instantaneidade e da simultaneidade, é um tempo histórico do desvio e da transgressão em relação à estabilidade normativa da racionalidade instrumental do capitalismo (Lallement, 1994). As contingências da globalização e das TIC estão mais uma vez presentes na estruturação de ações individuais e coletivas cuja síntese culmina na formação de relações sociais

informais e espontâneas, traduzindo-se numa gigantesca economia subterrânea. A complexidade e a abstração desse tipo de economia é atravessada pela precariedade e efemeridade da vinculação contratual, da inexistência de direitos sociais de caráter formal, de salários de miséria (Supiot, 1999; Pinard, 2000; Dupas, 1999). Parece paradoxal mas não é. A subcontratação generalizada deste tipo de atividades econômicas por parte das grandes transnacionais permite que estas reduzam sua estrutura de custos de produção e que, por outro lado, potenciem enormemente as suas capacidades de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços com objetivos exclusivos de controlar as funções desviantes e disfuncionais da economia subterrânea. Nesse tipo de economia emergem as mesmas vicissitudes da coincidência do espaço-tempo virtual com o espaço-tempo real das atividades econômicas que lhe são subjacentes. A instantaneidade e a simultaneidade de cada cognição, emoção e energia do fator de produção trabalho também se esgota no tempo presente do desvio, da informalidade e da espontaneidade que integra a produção, distribuição, troca e consumo do crime, da violência, da droga, da miséria, do desemprego ou da exclusão social.

TIC e o espaço-tempo da organização do trabalho

Quando discernirmos sobre a crescente racionalização da organização do trabalho, pensamos nas características e grau de institucionalização e de formalização inscritas nas funções e tarefas do fator de produção trabalho no contexto da racionalidade instrumental do capitalismo. No cômputo geral da evolução sócio-histórica desse processo, subsistem quatro elementos estruturais e institucionais que não podemos prescindir de analisar. Refiro-me à divisão do trabalho, à estrutura hierárquica da autoridade formal, ao processo de tomada de decisão e ao processo de liderança.

São elementos cruciais de racionalização da energia, cognições e emoções que integram a ação dos indivíduos e grupos que trabalham em quaisquer organização ou instituição. São fatores de prevenção e

controle e de prevenção que padronizam, cuja função é evitar ou condicionar, de uma forma calculada e adequada, qualquer tipo de disfunção cognitiva, emocional e energética que possa, hipoteticamente, perverter ou limitar os objetivos da máxima produtividade e rentabilidade do fator de produção trabalho. No entanto, a racionalização do espaço-tempo inscrito na ação do fator de produção trabalho, enquanto medida quantitativa e qualitativa dos gestos, pausas e movimentos no contexto da organização científica do trabalho, foi, em grande parte, concebida por Frederick Taylor (1965). Como categoria conceitual empírica, atingiu enorme plasticidade social na primeira e na segunda revolução industrial, na medida em que as empresas tiveram a capacidade de racionalizar e integrar esses fatores na psique, na mente e, sobretudo, nas potencialidades energéticas do fator de produção trabalho no processo de trabalho através da sua institucionalização e formalização nas tarefas e funções que integram a divisão do trabalho, a autoridade hierárquica formal, o processo de tomada de decisão e o processo de liderança. Não obstante a excessiva formalização e institucionalização confinadas ao espaço-tempo da concepção, do controle e da execução de tarefas e funções, o espaço-tempo dos gestos, dos movimentos e das pausas do fator de produção trabalho foi reduzido substancialmente. Por outro lado, a ação individual e coletiva do fator de produção trabalho dos diferentes perfis profissionais ao ser objeto de uma padronização generalizada com base no dispêndio de energia física, simultaneamente traduziu-se na redução do espaço-tempo confinado às tarefas e funções de cariz cognitivo e emocional.

A separação espaço-temporal da concepção, do controle e da execução de tarefas culminou, muitas vezes, em mudanças estruturais e institucionais baseadas na memória dos modelos normativos da organização científica do trabalho e, por outro lado, servia e serve ainda, como réplicas mecânicas de mudança de um espaço-tempo confinado às lógicas do curto, do médio e de longo prazo. Nessas condições, o passado determina o presente, e o futuro não passa de uma miragem baseada numa multidão de equívocos. As características

estáticas da memória na divisão do trabalho e da autoridade hierárquica formal remetem à gestão de topo e aos quadros técnicos intermédios as funções de concepção e de controle, deixando para os trabalhadores assalariados da base da pirâmide organizacional a execução de tarefas.

Por outro lado, o processo de tomada de decisão e o processo de liderança, não obstante também personificarem singularidades específicas de racionalização organização do trabalho de natureza estática, são elementos estruturais e institucionais de natureza mais dinâmica. Nesse contexto, os indivíduos e grupos que integram qualquer organização do trabalho são sujeitos a tipologias de interação social no processo de trabalho. O caráter dinâmico dessas interações sociais constrange a ação individual e coletiva dos diferentes atores e perfis profissionais a assumirem papéis pautados pela informalidade e a espontaneidade.

Para os devidos efeitos, emergem, facilmente, para um conjunto de relações diversificadas: intrapessoais, interpessoais, intragrupais, intergrupais, intra-organizacionais e interorganizacionais. Assim sendo, qualquer organização ou empresa é um sistema aberto em interdependência sistemática e profunda com o ambiente externo próximo ou ao ambiente externo longínquo, quer na compra dos seus *inputs* quer na venda dos seus *outputs*. Esta troca sempre integrou e integra informação, energia e conhecimento. O processo de tomada de decisão é uma dinâmica específica no âmbito da organização do trabalho que envolve compreensão e participação dos vários atores e perfis profissionais de uma dada organização. É uma participação e compreensão da socialização da informação, conhecimento e energia reportada à transformação, calculada e adequada, de *inputs* em *outputs* e envolve ainda a distribuição, troca e consumo desses bens e serviços na sociedade global. Desde o topo até a base da pirâmide organizacional, subsistem prescrições padronizadas no processo de tomada de decisão que decorrem da divisão do trabalho e da autoridade hierárquica formal. Todavia, se inscrevermos nesse processo, a

socialização da informação, energia e conhecimento inerente à compreensão e à participação dos diferentes atores e perfis profissionais, a emergência do espaço-tempo da informalidade e da espontaneidade revela-se crucial para a dinâmica e eficiência do processo de tomada de decisão nas organizações.

No contexto da organização do trabalho, o processo de liderança é um elemento estrutural e institucional de capital importância. As suas correlações com a divisão do trabalho e a autoridade hierárquica formal, embora a sua plasticidade social seja pertinente em termos do processo de liderança formal, no espaço-tempo das contingências das TIC e da globalização, os seus efeitos estruturantes são cada vez mais irrelevantes. A plausibilidade dessa análise decorre do fato dos papéis individuais circunscreverem variadíssimas vezes no espaço-tempo das relações interpessoais, intrapessoais e intragrupalis, ao mesmo tempo em que se revelam menos ativos no espaço-tempo circunscrito às relações intergrupais, intra-organizacionais e interorganizacionais. De fato, o processo de liderança para além de ser uma réplica da legitimação e institucionalização dos líderes com características formais, isso não obsta que o conhecimento, a informação e a energia inscritos na aprendizagem, personalidade e capacidade perceptiva dos diferentes atores sejam os fatores primaciais de influência social e, conseqüentemente, de causalidades e efeitos de liderança. Nesse caso, é previsível a emergência de um processo de liderança informal circunscrito ao âmbito educacional e cultural dos diferentes indivíduos que trabalham em qualquer organização ou instituição. No caso específico da mediação das TIC, como meio de comunicação crucial, as relações entre líderes e liderados podem ser positivas, desde que os diferentes órgãos sensoriais dos diferentes atores envolvidos nesse processo possam evoluir de uma forma espontânea, informal e autônoma. Desse contexto emergem exponencialmente os papéis do líder informal. As contingências da coincidência do espaço-tempo virtual com o espaço-tempo real atravessam as relações interpessoais e intragrupalis de características espontâneas e informais e, por outro

lado, fazem emergir as capacidades cognitivas, emocionais e energéticas de qualquer líder em termos intrapessoais. No espaço-tempo desse tipo de liderança informal que decorrem, em grande parte, das contingências da globalização e das TIC, não é sustentável manter a atual institucionalização e formalização da divisão do trabalho e da autoridade hierárquica formal. Essas se revelam contraproducentes e perversas, na medida em que condicionam ou inviabilizam qualquer tipo de influência de líderes informais sobre um dado grupo ou organização.

O exemplo da organização do trabalho do modelo universitário português

Para evitar generalizações abusivas, é possível equacionar a atualidade desses quatro elementos fulcrais da organização e do processo de trabalho, recorrendo, para esse efeito, a uma análise sucinta do modelo de organização do trabalho do universo universitário português. Essa análise não é restrita a qualquer universidade pública ou privada do espaço geográfico português. Para além da minha experiência em várias décadas decorrente do perfil profissional dos professores universitários portugueses, a observação participante, reflexões e análises nos planos científico, pedagógico e organizacional (Ferreira, 1998a; 1998b) permitem-me extrair algumas ilações compreensivas e explicativas que importa referenciar.

Devo sublinhar que a pertinência da análise do modelo universitário português decorre de outros fatores não menos importantes. Em primeiro lugar, debruçemo-nos sobre um setor de atividade centrado na produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços de características analítico-simbólicas: formação, educação, investigação aplicada e investigação fundamental. Em segundo lugar, a crescente integração da ciência e da técnica na origem e desenvolvimento exponencial das TIC e, por outro lado, da própria globalização. Em terceiro lugar, as necessidades prementes de inovação e mudanças na investigação, educação e formação de “recursos

humanos” reportados à multiplicidade de papéis e perfis profissionais das atividades econômicas, sociais, políticas e culturais em escala mundial, constroem, problematizam e desafiam as universidades a transformações inauditas nos planos organizacional, pedagógico e científico.

Nesse período histórico, por outro lado, o modelo universitário português, como sistema aberto, é objeto de uma série de adaptações e reações provenientes das inovações e mudanças provocadas pelas TIC e a globalização. Essas, através do desenvolvimento intensivo e extensivo de fluxos de informação, de energia e conhecimento na forma de *inputs* (alunos, funcionários e professores) e a sua conseqüente transformação em *outputs* (formação, educação, investigação) constrangeram as universidades portuguesas a evoluir no sentido de uma maior integração no mercado mundial da produção, distribuição, troca e consumos de bens e serviços científicos. Como qualquer outro bem ou serviço, no quadro da racionalidade instrumental do capitalismo, a ciência potencializa ou não a maximização do lucro. Seguindo este raciocínio, enquanto meio de eficácia e de eficiência, todo e qualquer fator de produção trabalho ou perfil profissional que integra a organização do trabalho do modelo universitário português é compelido a realizar índices de produtividade semelhantes àqueles que são praticados em escala mundial.

Assim sendo, não é mais possível analisar os problemas e os desafios que se apresentam à organização do trabalho do modelo universitário português através de paradigmas ou autores que não são mais do que meras réplicas científicas da segunda revolução industrial. A plausibilidade dessa análise, como já enunciei, reside no espaço-tempo reportado à instantaneidade e à simultaneidade da produção, distribuição, troca e consumo de bens de natureza científica. A informação, a energia e o conhecimento enquanto *inputs* ou “matérias-primas” básicas das universidades portuguesas não são exteriores à sua transformação em *outputs* produzidos (educação, formação e investigação) pelos estudantes, funcionários e professores. Não só existe

a interdependência e a complementaridade sistemática entre a teoria e a prática, entre o espaço-tempo interno e o espaço-tempo externo, como também entre as realidades biológica e física e a realidade social. Por outro lado, qualquer cognição, emoção ou dispêndio energético de cada ator ou perfil profissional integrante da organização do trabalho do modelo universitário português, em qualquer contexto-situação da produção, distribuição, troca e consumo de bens científicos emergem, exclusivamente, no espaço-tempo presente de cada segundo, minuto, hora e dia em que interagem na sala de aula, no laboratório, na biblioteca ou noutra espaço-tempo da organização do trabalho. São temporalidades e territorialidades de produção, distribuição, troca e consumo de educação, de formação e de investigação exclusivas e de um só presente.

Dando início à análise concreta do universo universitário português, na minha opinião, é na estrutura hierárquica da autoridade formal que subsistem os problemas e desafios maiores da organização do trabalho. Enquanto sistema e subsistema da sociedade global, o Estado e o sistema universitário português são, simultaneamente, sistemas abertos e estruturas jurídicas atravessadas por um conjunto de leis, normas e regulamentos estreitamente correlacionados com o processo de tomada de decisão do investimento e da propriedade do capital com características abstratas e complexas. Desse modo, no topo da estrutura hierárquica da autoridade formal do sistema universitário português subsiste o governo, ou seja, o atual Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior que, antes, por variadas vezes, foi denominado Ministério da Educação. Não obstante a entrada de Portugal na CEE em 1986, seja pela adoção da Lei da Autonomia Universitária, do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU), da Lei de Bases do Sistema Educativo ou, mais recentemente, da Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, em última instância, qualquer decisão ou regulamentação de caráter normativo com incidência substantiva na mudança ou continuidade da estrutura da

autoridade hierárquica formal resultam da ação do governo ou do ministério articulado com o ensino superior.

No amplo sentido do termo, a rigidez e as perversões subsistentes na organização do trabalho do modelo universitário português resultam da manifesta incapacidade decisória dos diferentes governos e ministérios. Esses limitam-se de uma forma não adequada e não calculada a reproduzir mecanicamente modelos externos que não conhecem e, muitas vezes, para reproduzir as idiossincrasias do poder e das funções da autoridade burocrática estatal. A esse poder e autoridade do topo hierárquico do sistema universitário, em termos de subalternidade e níveis hierárquicos intermédios, segue-se a dos reitores e dos senados das diferentes universidades, culminando nas unidades orgânicas (faculdades, escolas, institutos, departamentos) da base da pirâmide hierárquica.

Como elemento estruturante da organização do trabalho, as funções e o poder adstrito às capacidades/possibilidades dos níveis hierárquicos superiores são relevantes. Em primeiro lugar, porque estão ligados às probabilidades ou não de reflexão e decisão sobre as mudanças operadas pela globalização e pelas TIC nos domínios da ciência, educação, formação, investigação e, como dedução lógica, da sua incrustação na organização do trabalho relativa à necessidade ou não de mais ou menos níveis de autoridade hierárquica formal. Por outro lado, como já referimos, qualquer decisão indireta ou direta está reportada à transformação de *inputs* de informação, de energia e conhecimento em *outputs* de educação, formação e investigação, de forma calculada e adequada. Não é isso que ocorre no sistema universitário português. Através do excessivo número de níveis de autoridade hierárquica formal, a emissão e a recepção da informação, conhecimento e energia é condicionada, omitida e pervertida pela incapacidade cognitiva, emocional e energética da burocracia política e profissional. A explicação plausível dessa tendência reside no fato dessas estruturas burocráticas impedirem a emergência de relações interpessoais informais e espontâneas entre chefes e subordinados.

A continuidade e a expressão substantiva da autoridade hierárquica formal na organização do trabalho do modelo universitário português é visível, fundamentalmente, nas relações entre professores catedráticos, professores associados, professores auxiliares, assistentes e assistentes auxiliares. Por outro lado, é preciso não esquecer que o espaço-tempo do exercício efetivo dessa autoridade, embora seja mais expressivo na reitoria e no senado e, em termos hierárquicos subsequentes, nos conselhos diretivos, conselhos científicos e pedagógicos das unidades orgânicas das universidades, tem também um espaço-tempo privilegiado: salas de aula, centros e laboratórios de pesquisa, bibliotecas e espaços confinados à administração. A autoridade hierárquica formal nesse espaço-tempo da organização do trabalho reside na relação de poder dos professores com os alunos e com os funcionários. Entre esses existe uma relação baseada na autoridade hierárquica formal proveniente da administração pública mas, em última instância, correlacionada especificamente com o sistema universitário português.

No caso específico dos professores, a manutenção dos níveis hierárquicos de autoridade formal na organização do trabalho na base da pirâmide do sistema universitário português é contraproducente, perverso e disfuncional em relação aos atuais ditames da racionalidade instrumental do capitalismo. Se aos professores catedráticos, pela suas funções e qualificações, lhes são exigidas competências e qualificações superiores às dos professores associados e a estes competências superiores às dos professores auxiliares e a estes competências superiores às dos assistentes, com as contingências de competição e de concorrência provocadas pelas TIC e da globalização, tudo isso se revela, cada vez mais, inconsequente. A memória e o passado, assim como a antiguidade no caso dos professores catedráticos, revelam-se pouco ou nada proficientes em qualquer sala de aula. Na atualidade, tudo isso não é suficiente, tendo presente os constrangimentos cognitivos, emocionais e energéticos intrapessoais e interpessoais que a cada minuto, segundo ou hora, é obrigado a viver na sala de aula como

ator comunicante de aprendizagem e não de transmissão mecânica de conhecimentos, de energia e informação. Seguindo esse raciocínio, o mesmo se pode referir a toda e qualquer pesquisa realizada em forma de artigo ou livro que sirva exclusivamente como réplica “cosmética” e mecânica de transmissão de conhecimentos de modelos ou paradigmas científicos.

Se na sala de aula ou em qualquer centro ou laboratório de pesquisa, o espaço-tempo do nosso presente é aprendizagem e não a transmissão de conhecimentos, porque só assim somos atores de comunicação, de auto-educação, de auto-formação e de pesquisa, então cada ator-professor, seja ele catedrático, associado, auxiliar ou assistente, só pode emergir com as suas capacidades cognitivas, emocionais e energéticas se evoluir num espaço-tempo de liberdade, criatividade e responsabilidade circunscritas à espontaneidade e à informalidade relacional. Para esse efeito, não há necessidade alguma de níveis hierárquicos de autoridade formal, na medida em que, não obstante a sua persistência, não otimiza o grande desiderato da racionalidade instrumental do capitalismo: maximização do lucro através da máxima produtividade do fator de produção trabalho.

Ao considerarmos os efeitos perversos da organização do trabalho do modelo universitário português, a relação baseada na autoridade hierárquica formal dos professores sobre os estudantes e os funcionários ainda é mais negativa e contraproducente. O poder absoluto da autoridade hierárquica do professor, inscrito nas funções de transmissão de conhecimentos na sala de aula, transforma-os em progenitores e emissores exclusivos de informação, conhecimento e energia. Os estudantes, pelo seu lado, transformam-se em meros simulacros da recepção de informação, energia e conhecimento, sendo constrangidos a comportar-se como uma entidade cognitiva, emocional e energética passiva e omissa na sala de aula.

A dimensão dessa relação baseada na autoridade hierárquica dos professores sobre os funcionários, se bem que diferente dos estudantes na organização do trabalho do modelo universitário português, tem a

sua tradução empírica nas interdependências e complementaridades nas funções e tarefas de caráter científico, pedagógico e organizacional. Em qualquer circunstância, a comunicação entre professores e funcionários é crucial, sendo de uma enorme importância para eficácia das suas funções e tarefas. Os funcionários, tendo um papel de subalternização ou de dependência generalizada em relação às suas funções e tarefas específicas, na sala de aula ou em qualquer outro espaço-tempo da organização do trabalho, limitam-se a reproduzir mecanicamente as decisões decorrentes da autoridade hierárquica formal dos professores, nomeadamente dos catedráticos.

Como segundo elemento estrutural importante da organização do trabalho do modelo universitário português, devo referir-me à divisão do trabalho. Esse elemento institucionaliza e legitima o fator de produção trabalho na organização do trabalho no modelo universitário português com base nas tarefas e funções adstritas aos perfis profissionais dos professores, dos funcionários e dos estudantes. Através da divisão do trabalho, as qualificações e competências específicas de cada perfil profissional têm um caráter prescritivo e padronizado no espaço-tempo das salas de aula, bibliotecas, laboratórios, centros de investigação e espaços administrativos. As interdependências e complementaridades entre os três perfis profissionais, pela sua especificidade, não são redutíveis ou decalcadas exclusivamente do exercício do poder inerente à autoridade hierárquica formal. A socialização da informação, da energia e do conhecimento decorrente das qualificações e competências dos professores, estudantes e funcionários é realizada num espaço-tempo de horizontalidades cognitivas, emocionais e energéticas. A emergência da espontaneidade e da informalidade das relações intrapessoais, interpessoais, intragrupoais, intergrupoais e intra-organizacionais confinadas à presença física e ao interconhecimento condicionam, subvertem ou inviabilizam o caráter prescritivo do poder e da autoridade hierárquica de natureza vertical.

Depreende-se, assim, do enorme impacto das contingências das TIC e da globalização correlacionadas com as competências e

qualificações dos três perfis profissionais da organização do trabalho do modelo universitário português. De fato, a instantaneidade e a simultaneidade da produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços de características analítico-simbólicas reduz-se ao espaço-tempo de qualquer sala de aula, laboratório, biblioteca ou centro de investigação. Cada segundo, minuto, hora ou dia, ou é propício a uma aprendizagem sistemática e profunda por parte dos diferentes atores que intervêm no processo do trabalho do modelo universitário português, ou então estamos no tempo histórico da repetição e da transmissão de conhecimentos movida pela força da inércia de modelos ou paradigmas científicos de um passado sem probabilidades de emergir no presente. O atraso e o subdesenvolvimento das qualificações e competências dos perfis profissionais inscritos na atual divisão do trabalho da organização do trabalho do modelo universitário português é consequência e tem as suas raízes profundas na última hipótese que acabo de referir.

O dilema do atual desajustamento estrutural e funcional da divisão do trabalho do modelo universitário português não é exclusivamente científico e organizacional, a sua visibilidade maior é de características pedagógicas. As relações entre professores e alunos e, por outro lado, entre estes e os funcionários, não permitem ou então inviabilizam qualquer tipo de aprendizagem na sala de aula ou fora dela. A separação espaço-temporal das aulas teóricas das aulas práticas resulta em uma imensa frustração de aprendizagem, quer para professores quer para alunos. A manifesta impossibilidade de professores, alunos e funcionários de “aprenderem-fazendo” é bastante representativa nas aulas teóricas em turmas com mais de 100 alunos. Nas aulas práticas procura-se reaprender o que não se aprendeu nas aulas teóricas. Os alunos são transformados em meros “caixotes de lixo”, pois se limitam a memorizar conceitos e a tentar relacionar conceitos que facilmente esquecem e que, depois, ao pretenderem novamente memorizar para os exames e os testes, esquecem-nos definitivamente. Verifica-se, assim, que cada segundo, minuto, hora ou

dia não é simultaneamente um ato de aprendizagem e de produção, distribuição, troca ou consumo de bens e serviços científicos integrados na vida quotidiana da organização do trabalho do modelo universitário português. Nesse domínio, em termos de causalidades e efeitos, o panorama pedagógico é perpassado pela frustração e pela omissão no que se reporta às funções comunicacionais e afetivas decorrentes das tarefas e funções dos professores, alunos e funcionários no contexto da atual divisão do trabalho do modelo universitário português.

Seguindo o mesmo raciocínio, importa agora debruçarmo-nos sobre o processo de tomada de decisão no contexto da organização do trabalho do modelo universitário português. O caráter dinâmico do processo de trabalho está intimamente correlacionado com o processo de tomada de decisão no espaço-tempo circunscrito à organização do trabalho. Partindo desta premissa básica, cada ator individual e coletivo está sempre articulado com a socialização da informação, do conhecimento e da energia integrada na compreensão e participação do processo de tomada de decisão. Essa compreensão e participação decorrem da execução de tarefas e funções concernentes a qualquer processo de tomada de decisão. No caso específico da organização do trabalho do modelo universitário português, qualquer ator individual ou coletivo é, antes de mais, um sistema processador de informações, de conhecimento e energia que tem capacidades ou não de, calculada e adequadamente, categorizar a informação, a energia e o conhecimento correlacionados aos papéis, qualificações e competências determinadas, prescritivamente, pelo lugar que ocupam na divisão do trabalho e na autoridade hierárquica formal.

Como consequência, sob quaisquer circunstâncias, os professores, nas relações com os alunos e funcionários, são determinantes no processo de tomada de decisão, na medida em que as tarefas e funções os remetem exclusivamente para o papel de emissores de informação, de conhecimento e energia. Em contrapartida, os estudantes limitam-se ao exercício de funções e tarefas de subalternização cognitiva, emocional e energética, servindo como meros

receptáculos de informação, energia e conhecimento transmitidos pelos professores. Estes, na maioria dos casos, reproduzem mecanicamente os programas das disciplinas científicas que integram e limitam-se a influenciar e a determinar o processo de tomada de decisão nesse sentido. No que concerne aos aspectos organizacionais, o peso da estrutura hierárquica formal do Estado português dá maior relevo às funções decalcadas da administração pública. Não admira, assim, que os funcionários que integram o topo hierárquico da organização do trabalho do modelo universitário português sejam, em parte, determinantes no processo de tomada de decisão e, por outro lado, emirjam fulcralmente como emissores e não como meros receptáculos de energia, informação e conhecimento.

Partindo da análise que já elaborei em relação às contingências das TIC e da globalização, não restam dúvidas de que, no processo de tomada de decisão, qualquer professor, estudante ou funcionário, enquanto sistemas processadores de informações (Neves, 2001), para serem sujeitos de eficácia e de eficiência no contexto da racionalidade instrumental do capitalismo, terão que, calculada e adequadamente, categorizar a informação, o conhecimento e a energia que é nuclear para estruturar o “saber-fazer” que integra as competências e qualificações dos perfis profissionais a que estão ligados. Para esse efeito, para subsistir no espaço-tempo da instantaneidade e simultaneidade que integra o processo de tomada de decisão, é inelutável que cada ator emirja como emissor e receptor de informação, conhecimento e energia. Só nessas condições é possível integrar o processo de tomada de decisão de forma efetiva e eficiente, na medida em que ele é um processo de socialização atravessado pela compreensão e a participação de todos os atores nele envolvidos.

Nesse caso, mais uma vez, o exemplo do processo de tomada de decisão da organização do trabalho do modelo universitário português revela-se desajustado e perverso. A quase totalidade das decisões se revela ineficiente em termos da análise custos-benefícios e, sistematicamente, tardia em relação às temporalidades da concorrência

e da competição, quer no mercado nacional quer no mercado europeu ou mundial. O mais dramático é quando nos circunscreve ao espaço-tempo da organização do trabalho na sala de aula. Neste espaço-tempo só os professores são sujeitos ativos no processo de tomada de decisão. Os estudantes e os funcionários são transformados em meras figuras de memorização e de subalternização da compreensão e da participação que é crucial para que qualquer processo de tomada de decisão se traduza objetivamente na produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços de natureza científica.

Por último, no tempo histórico das contingências das TIC e da globalização, a plasticidade social do processo de liderança na organização do trabalho do modelo universitário português revela-se, tendencialmente, cada vez mais pertinente. Esse elemento estrutural da organização do trabalho é importante ser analisado por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, porque potencia ou não a criatividade e a margem de liberdade dos atores individuais no espaço-tempo da sua influência sobre os subsistemas grupais que integram a organização do trabalho do modelo universitário português. Em segundo lugar, porque para permitir a coincidência do espaço-tempo virtual com o espaço-tempo real no contexto da organização do trabalho reportada à produção, distribuição, consumo e troca de bens e serviços analítico-simbólicos, é fundamental que os diferentes órgãos sensoriais cada ator – professor, aluno, professor – sejam a base substantiva das relações intrapessoais e interpessoais que corporificam todas as relações sociais entre chefes e subordinados ou entre líderes e liderados no processo de liderança.

A rigidez e o caráter prescrito do atual processo de liderança formal da organização do trabalho do modelo universitário português não é compatível com os objetivos de eficiência e de produtividade científica dos professores, alunos e funcionários. Já tínhamos sublinhado esses efeitos perversos quando da análise da autoridade hierárquica formal que legitima e institucionaliza quem é líder formal e quem nunca o poderá ser. No caso dos professores, essas funções são

corporificadas na figura emblemática do catedrático, nos funcionários, com funções de topo da carreira administrativa e não existe, no caso dos estudantes.

Os problemas e os desafios que se apresentam para o processo de liderança formal não sobressaem exclusivamente das relações interpessoais, mas também da interação sistemática e profunda dessas com as relações intrapessoais. Na verdade, em termos intrapessoais, os estímulos e as respostas provenientes das contingências das TIC e da globalização atravessam de uma forma intensa e extensa todos os órgãos sensoriais de cada indivíduo que tenha a pretensão ou necessidade de evoluir como líder no espaço-tempo da organização do trabalho do modelo universitário português. Não obstante a visão e a audição serem importantíssimos para esse efeito, o tato, o olfato e o paladar não estão totalmente ausentes em qualquer processo de trabalho que envolva a influência de indivíduo sobre qualquer grupo ou subsistema universitário português.

Os conflitos entre a liderança formal *versus* liderança informal generalizam-se na organização do trabalho do modelo universitário português e, em grande parte, esses conflitos resultam da incapacidade cognitiva, emocional e energética dos professores que exercem as funções de liderança. Os catedráticos vivem e reproduzem-se como líderes formais com base em qualificações e competências que tampouco servem como bases de adaptação e reação aos modelos do passado, mas que estão completamente defasados da realidade atual. Como fenómeno espontâneo e informal de aprendizagem generalizada, os catedráticos, para hipoteticamente personificarem uma liderança de tipo informal e espontânea, têm que deixar de ser meros atores de transmissão de informação, conhecimento e energia, e transformarem-se em atores de aprendizagem conjuntamente com os alunos e os funcionários. A emergência histórica deste tipo de liderança informal permite que a produção, a distribuição, a troca e o consumo de bens e serviços de características analítico-simbólicas se realize de forma calculada e adequada. Nessas circunstâncias, poderão integrar os

fluxos e as redes das TIC e, por outro lado, emergirem com a sua cognição, emoção e energia na coincidência do espaço-tempo real com o espaço-tempo virtual no espaço-tempo da organização do trabalho do modelo universitário português. Essa hipótese é perfeitamente concebível para todas as categorias de professores universitários. Por outro lado, o atual tempo histórico da simultaneidade e da instantaneidade das TIC e da globalização implica que os outros subsistemas da organização do trabalho do modelo universitário português possam também emergir como probabilidades de liderança informal efetiva. Nesse aspecto, refiro-me concretamente a todos os indivíduos que integram o subsistema dos estudantes e o subsistema dos funcionários. São tipos importantíssimos de liderança informal, na medida em que só elas poderão superar os atavismos seculares da inexistência de uma aprendizagem efetiva no espaço-tempo da vida quotidiana dos estudantes, funcionários e professores que integram o sistema universitário português.

A adaptação do Processo de Bolonha no ISEG

A adaptação do processo de Bolonha no ISEG ocorreu no ano letivo de 2005/2006. Essa primeira experiência circunscreveu-se ao 1º ciclo, tendo por base 4 licenciaturas: Economia, Gestão, Finanças e Matemática Aplicada à Economia e Gestão. No ano letivo de 2008/2009, o 2º ciclo (mestrados) e o 3º ciclo (doutoramentos) do ISEG, embora já estivessem em funcionamento desde o ano letivo de 2007/2008, foram homologados pela Direção-Geral do Ensino Superior do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Conforme o estipulado pelo Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, e o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, as reflexões e as decisões referentes ao Processo de Bolonha foram, na sua quase totalidade, circunscritas à esfera de intervenção da Comissão Coordenadora do Conselho Científico, composta por 10 professores, na maioria dos casos catedráticos, embora pese a composição do Científico do ISEG já ultrapassar os 140 professores com o grau de doutor, sendo

a sua grande maioria auxiliares, depois associados e em menor quantidade catedráticos.

No caso específico da generalidade das ciências sociais e humanas, os grandes princípios e objetivos científicos, pedagógicos, organizacionais e financeiros, em Portugal e no ISEG, cingiram-se aos seguintes aspectos:

a) Adoção de um sistema de graus académicos de fácil leitura e comparabilidade nacional e internacional, incluindo, ainda, a implementação do Suplemento ao Diploma;

b) Adoção de um primeiro ciclo que conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu, com duração de 6 semestres (180 ECTS), embora na ciências exatas e nas ciências da saúde e tecnológicas atingissem o modelo padrão de 8 semestres, 10 semestres ou mais;

c) Adoção de um segundo ciclo que conduz ao grau de mestre, com um papel relevante na qualificação profissional para o mercado de trabalho europeu, com uma duração de quatro semestres (120 ECTS);

d) Adoção de um terceiro ciclo que conduz ao grau de doutor, com um papel crucial na investigação na Europa e nos outros continentes, com uma duração de 6 semestres (180 ECTS);

e) Estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos, denominado ECTS, apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da instituição de ensino frequentada e do país de localização da mesma;

f) Promoção da mobilidade nos países da CEE e outros países europeus entre estudantes, docentes e investigadores e, por outro lado, fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade do ensino aí ministrado.

g) Promoção da aprendizagem ao longo da vida, assim como também um maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior;

h) Mais recentemente, adotou-se a necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o espaço europeu do ensino superior e o

espaço europeu de investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de forma a melhorar a qualidade e a atração do ensino superior europeu.

Nesses domínios, importa salientar a necessidade de aumentar a mobilidade dos investigadores, quer do doutoramento como do pós-doutoramento. As instituições do ensino superior devem procurar aumentar a sua cooperação nos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores.

No cômputo geral, essas reflexões e decisões no ISEG limitaram-se a transformar mecanicamente a estrutura curricular das quatro licenciaturas acima referidas, passando de 40 disciplinas semestrais para 30 disciplinas semestrais. O horizonte temporal de ensino, que antes era de 4 anos letivos, passou para 3 anos letivos.

As contingências da redução dos custos financeiros gerou uma redução das receitas provenientes do orçamento geral do Estado e, por outro lado, a força do poder formal e estruturante dos quatro departamentos (Economia, Gestão, Matemática e Ciências Sociais) do ISEG determinou que toda a reestruturação da estrutura curricular das 4 licenciaturas, que já foquei, fosse realizada em benefício exclusivo dos três primeiros departamentos, ficando o Departamento de Ciências Sociais numa situação de marginalização, como foi o caso da área de Sociologia, que ficou reduzida a um total de 18 ECTS. No entanto, nesse departamento, a área de História conseguiu obter, pela via da introdução de novas disciplinas nas estruturas curriculares das 4 licenciaturas, 24 ECTS, tal como a área de Direito conseguiu 30 ECTS.

No cômputo geral, a licenciatura de Gestão tem uma estrutura curricular baseada em disciplinas do Departamento de Gestão e a grande maioria da quantidade dos 180 ECTS que integram o 1º ciclo do ISEG, ocorrendo o mesmo com as licenciaturas de Matemática Aplicada à Economia e Gestão (Departamento de Matemática), Finanças (Departamento de Gestão) e Economia (Departamento de Economia).

Essas mudanças científicas na estrutura curricular das licenciaturas do ISEG são, no mínimo, paradoxais e não se identificam,

de modo algum, com os objetivos e princípios do Processo de Bolonha, nomeadamente no que concerne às linguagens centrais dos objetos científicos das mesmas, para não falar da inexistência das linguagens e objetos científicos de natureza generalista, sistêmica e interpessoal.

Essa lacuna foi de tal maneira grave, que só assim se compreende que a primeira licenciatura do mundo em Sociologia Económica, segundo os desígnios institucionais e científicos do Processo de Bolonha, tenha sido legitimada no Conselho Científico do ISEG em 18 de novembro de 2004, com cerca de 90% de votos a favoráveis e, até hoje, ainda não faz parte das licenciaturas do 1º ciclo que o ISEG ministra.

A adaptação do Processo de Bolonha em relação ao panorama pedagógico ainda é muito mais negativo. O atual Conselho Pedagógico do ISEG, pura e simplesmente, nunca reuniu, nem refletiu e decidiu, o que quer que seja sobre o processo de adaptação do Processo de Bolonha no ISEG. Essa omissão foi totalmente cumprida e suprida pela Comissão Coordenadora do Conselho Científico do ISEG.

O Processo de Bolonha em relação aos seus aspectos pedagógicos não somente foi omitido no ISEG como desvirtuado. A solução encontrada limitou-se à construção de um algoritmo que não podia, de modo algum, contemplar o processo de aprendizagem na sala de aula baseado nas relações professor/aluno. Na inexistência de uma aprendizagem efetiva e calculada, que implicava que professores e alunos fossem, acima de tudo, sistemas abertos aprendiz de informação, conhecimento e energia, assistimos a um ritual mecânico de transmissão de conhecimentos, em que o professor não passa de um mero “papagaio mimético” de autores e paradigmas científicos, na sua grande maioria em crise ou ultrapassados pela força da nossa evolução biológica e social.

Em contrapartida, os estudantes limitam-se a seguir os ditames do referido algoritmo, sendo para efeito obrigados a assistir a aulas teóricas separadas das aulas práticas e no final de cada semestre a realizar exames ou testes. Para esse efeito, basta obter uma avaliação

positiva nas disciplinas que frequentam, cuja média padrão implica ter sucesso na obtenção de 6 ECTS. Para atingir este desiderato, cada aluno necessita de trabalhar (estudar) durante 160 horas em cada semestre. Fora da sala de aula ou em casa, podem trabalhar (estudar) 90 horas para ler os diferentes capítulos do livro da bibliografia básica. Têm, ainda, mais 30 horas para leitura de artigos ou outro material didático atual sobre uma dada disciplina, e finalmente, mais 40 horas obrigatórias para cumprirem a assiduidade na sala de aula.

Esta situação de constrangimento institucional, organizacional, científica e pedagógica não permite que professores, alunos e funcionários possam emergir como atores aprendizes e, sobretudo, como atores integrantes dos três (3) subsistemas do ISEG. Estes deveriam, em princípio, pela força estruturante do processo de aprendizagem do Processo de Bolonha, tornarem-se, imperativamente, interdependentes e complementares, em relação ao espaço-tempo disponível e único de criação possível de diálogos intensos e extensos de essência comunicacional e afetiva.

Algumas considerações finais

Em plena crise econômica, social, política, cultural e também civilizacional, para que o Processo de Bolonha possa ter alguma probabilidade não linear de ser um instrumento útil e produtivo, no quadro da racionalidade instrumental do capitalismo, à escala mundial, necessita, no meu entendimento, das seguintes mudanças substantivas:

- 1) Toda a formação e ensino que é ministrado em quaisquer universidades deve ser baseada em uma aprendizagem sistemática de todos os atores que intervêm no processo de trabalho e da organização do trabalho das mesmas. Isso implica passar de uma postura comportamental baseada na aquisição de qualificações para uma aprendizagem quotidiana de competências. Implica que os 3 subsistemas das universidades (professores, alunos, funcionários)

sejam simplesmente aprendizes de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços analítico-simbólicos.

2) Toda investigação que é realizada pelos centros de investigação e pelos professores devem ser aplicada nos 1º, 2º e 3º ciclos, de tal forma que é imprescindível extinguir as salas de aula tal como existem, abolindo de vez todas as estruturas de autoridade hierárquica formal que mantêm a atual divisão do trabalho, assim como os processos de tomada de decisão e de liderança que informam o processo de trabalho e a organização do trabalho nas universidades das sociedades contemporâneas. Essas salas de aula podem e devem ser substituídas por um espaço-tempo de aprendizagem dos centros de investigação, laboratórios, bibliotecas e outros espaços públicos que existem como territórios da vida quotidiana das universidades. No meu entendimento, só assim o Processo de Bolonha atingirá os seus objetivos nucleares traduzíveis numa aprendizagem de linguagens científicas ministradas pelas universidades, mas também por aquelas que são denominadas de generalistas, sistêmicas e interpessoais.

3) Por último, os atores que pretendem liderar o sistema capitalista e para que esse tenha hipóteses de ver a “luz no fundo do túnel” em relação ao valor heurístico do Processo de Bolonha, no meu entendimento, têm que aprender que vivem uma crise atravessada por imperativos históricos inelutáveis da nossa evolução biológica e social. Desse modo, as competências e a aprendizagem humana que as universidades podem e devem desenvolver em escala mundial, para mim, traduzem-se empiricamente em uma transformação sistemática e profunda de tudo o que é inorgânico em orgânico. Por outro lado, tudo o que envolve a nossa condição social implica a aquisição de competências e de uma aprendizagem sistemática e profunda, o que nos deve levar a construir um outro sentido para as nossas vidas, deixando para sempre o espaço-tempo da guerra civil inter-individual às escalas individual, grupal, organizacional, local, regional, nacional, continental e planetária. Implica que sejamos todos aprendizes de desconstrução e de construção biológica e social atravessada por

pulsões de vida baseados na criatividade, na liberdade, no amor e na amizade.

Bibliografia

BAUMAN, Z. (1999). *Globalização – as consequências humanas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

BOLTANSKI, L. e CHIAPELLO, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.

CASTELLS, M. (1998). *La société en réseaux*. Paris, Fayard.

_____ (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede*, v. 1. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

_____ (2003a). *A era da informação: economia, sociedade e cultura – O poder da identidade*, v. 2. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

_____ (2003b). *A era da informação: economia, sociedade e cultura – O fim do milénio*, v.3. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

_____ (2004). *A galáxia da internet*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

DUPAS, G. (1999). *Economia global e exclusão social – pobreza, emprego. Estado e futuro do capitalismo*. São Paulo, Paz e Terra.

EME, B. e LAVILLE, J-L. (eds.) (1994). *Cohésion sociale et emploi*. Paris, Desclée de Drouwer.

FEATHERSTONE, M. (cord.) (1998). *Cultura global – nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis, Vozes.

FERREIRA, J. M. C. (1998a). Pedagogia e universidade no limiar do século XXI, Conselho Pedagógico. *Primeiras jornadas pedagógicas do ISEG*, Lisboa, ISEG-UTL, pp. 22-33.

_____ (1998b). Crise na Universidade: problemas e tendências na formação e educação dos “recursos humanos”, Conselho Pedagógico. *Primeiras jornadas pedagógicas do ISEG*, Lisboa, ISEG-UTL, pp. 183-197.

_____ (2000). Novas tecnologias e organização do trabalho. *Episteme*, n. 5/6, pp. 119-142.

_____ (2005). Terceiro setor e limiares da autogestão. *Verve*, n. 8, pp. 84-120.

_____ (2008). Dilemas da organização do trabalho face à globalização e às tecnologias de informação e comunicação. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, v. 9, n. 7.

FERREIRA, J. M. C. et al. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Alfragide, McGraw-Hill.

GIBSON, W. (2004). *Neuromante*. Lisboa, Gradiva.

- GOLDFINGER, C. (1998). *Travail et hors-travail – vers une société fluide*. Paris, Odile Jacob.
- KERGOAT, J. et al. (1998). *Le monde du travail*. Paris, La Découverte.
- LALLEMENT, M. (ed.) (1994). *Travail et emploi – les temps des métamorphoses*. Paris, L'Harmattan.
- LEARY, T. (1990). *Info-Psychology*. Las Vegas, Falcom Press.
- LUTTAK, E. (2000). *Turbocapitalismo - vencedores e vencidos na economia global*. Lisboa, Temas e Debates.
- MUMFORD, L. (1974). *Le mythe de la machine*, v. 2. Paris, Fayard.
- NEVES, J. (2001). “Personalidade, percepção e aprendizagem”. In: FERREIRA, J. M. C. et al. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Alfragide, McGraw-Hill.
- PAUGAM, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris, PUF.
- PINARD, R. (2000). *La révolution du travail – de l'artisan au manager*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ROBERTSON, R. (2000). *Globalização – teoria social e cultura global*. Petrópolis, Vozes.
- SOROS, G. (1999). *A crise do capitalismo global*. Lisboa, Círculo de Leitores.
- SENNETT, R. (2001). *A corrosão do carácter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa, Terramar.
- SUPIOT, A. (org.) (1999). *Au-delà de l'emploi*. Paris, Flammarion.
- WALLERSTEIN, I. (1979). *The capitalist world-economy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WATERS, M. (2002). *Globalização*. Oeiras, Celta.