

INTRODUÇÃO

MARIA MANUEL VIEIRA
LIA PAPPÁMIKAIL

O ensino superior na contemporaneidade

A formação superior constitui um desígnio no espaço europeu, no quadro de um paradigma, cada vez mais disseminado, de formação ao longo da vida. Se até 2020 as metas escolares ambicionadas pela União Europeia fixavam-se no objetivo de atingir pelo menos 40% dos jovens dos 30 aos 34 anos com um grau superior, como indicado na Estratégia Europa 2020 (CE, 2010), a fasquia para 2030 eleva-se para os 45% de jovens dos 25 aos 34 anos com este nível de qualificação (Conselho da UE, 2021). O Governo Português, por seu turno, pretende ultrapassar essas metas de qualificação: propõe-se “alcançar um nível de 60 % dos jovens com 20 anos que frequentem o ensino superior, com 50 % dos graduados de educação terciária na faixa etária dos 30-34 anos até 2030” (Ministério do Planeamento, 2020).

Estes objetivos não deixam de abrir espaço para o debate.

Para uns, preocupados com desigualdades sociais perante o ensino, esta tónica colocada no acesso de uma base cada vez mais ampliada de recrutamento estudantil cumpriria propósitos de inclusão e mobilidade social e o desejo de promover o acesso tendencial de todos a um nível de ensino outrora frequentado apenas por alguns. De frequência gradualmente universal, o ensino superior libertar-se-ia, finalmente, da acusação de instância máxima de reprodução de desigualdades educativas por via do seu elitismo estrutural, de que durante décadas foi acusado¹.

Para outros, preocupados com as questões do curso de vida e da autonomização juvenil (Arnett, 2014; Ciccellì, 2001; Sobotka, 2016), a progressiva elevação da obrigatoriedade escolar para níveis cada vez mais avançados de ensino (ou, pelo menos, a sua massificação), estaria a condicionar inde-

//// ¹ Consulte-se, a título de exemplo, a obra paradigmática *Les Héritiers – les étudiants et la culture* (1964), de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

levelmente o curso de vida da população jovem: prolongaria a condição de estudante até idades cada vez mais avançadas, mantendo os jovens na dependência financeira de outrem; e adiaria a possibilidade de acederem à vida ativa em pleno e à autonomização familiar.

Contudo, será interessante questionar esta crença na escolarização indefinida; ou, por outras palavras, saber se se deve continuar a elevar (e até onde) o nível de estudos das jovens gerações, questão que pertinentemente coloca Duru-Bellat (2006, p. 57). Tanto mais que as justificações habitualmente invocadas para esse imperativo de prolongamento sucessivo dos estudos ancoram-se frequentemente em argumentos de tipo económico, tais como supostas “necessidades do mercado de trabalho”, da “economia digital”, da “economia do conhecimento”, quando a realidade do desemprego jovem, cronicamente superior ao da população adulta, parece vir questionar tais necessidades.

Na verdade, a economia tem vindo a instalar-se nas políticas de ensino superior e no funcionamento das suas instituições, tornando-as reféns da empregabilidade e “utilidade” (Feijó e Tamen, 2017). Na Europa, os sucessivos programas-quadro definidos por Bruxelas, sobretudo desde a Estratégia de Lisboa (European Parliament, 2000), têm apostado na criação de uma economia europeia competitiva e baseada no conhecimento, o que condiciona as instituições de ensino superior dos países membros a investir em projetos e iniciativas privilegiados pelas diretrizes políticas, ou seja, que aproximem a produção de ciência ao mundo das empresas, condicionando indelevelmente as agendas de investigação que passam, de certo modo, a servir interesses e objetivos “mercantis”. Mas aquilo que se poderia designar de tendência de mercantilização da Academia não se reduz à pressão para a produção de “saber útil”. Debatendo-se com recursos financeiros limitados, face a um sistema de ensino superior cada vez mais ampliado nas suas missões, os orçamentos de Estado destinados às instituições de ensino e investigação científica estão longe de cobrir todas as suas necessidades de funcionamento. Esta escassez de recursos tem instado universidades, politécnicos e centros de investigação a adotar um modelo tendencialmente empresarial de gestão, mobilizando-se ativamente na captação de fontes de financiamento alternativo, sejam elas concursos de projetos, prestação de serviços, protocolos de captação de estudantes estrangeiros que geram propinas mais elevadas, bem como práticas informais de *lobbying* junto de entidades potencialmente promissoras, em termos financeiros.

Esta tendência vai a par da expansão dos sistemas de ensino e produção de ciência à escala global, transformando as instituições de ensino superior – sobretudo as tidas como mais reputadas – num mercado e, para algumas, num negócio rentável. A crescente globalização do Ensino Superior, acompanhada por instâncias internacionais de análise, promoção e aconselhamento de políticas, produção e comparação estatística, bem como de avaliação de instituições e cursos, a par de múltiplos “rankings” públicos e privados de instituições de ensino superior, tem instaurado uma crescente competição à escala mundial pela captação de docentes, estudantes, investigadores, bem como pela angariação de financiamento que permita o funcionamento das instituições e a produção de ciência, num quadro de escassez de recursos públicos. Nessa medida, a necessidade de obter um bom posicionamento na hierarquia dos vários “rankings” como condição de atratividade impõe uma tirania de critérios de avaliação decididos por instâncias externas: prémios e patentes obtidos, número de publicações em bases de dados tidas como referência para a ciência (JCR/ISI/WoS ou Scopus, curiosamente, geridas por empresas privadas), número de estudantes e investigadores internacionais, montante de financiamento angariado através de projetos e prestação de serviços – o que, não raro, condiciona a produção de ciência à resolução de problemas não prioritários do ponto de vista científico, mas financeiramente compensadores. Veja-se, por exemplo, a forma como as instituições de ensino superior se mobilizaram para dar resposta ao mais recente desafio europeu: o reforço do paradigma de formação ao longo da vida. Tal desígnio concretiza-se oferecendo a possibilidade, mediante não negligenciáveis volumes de financiamento (através do Plano de Recuperação e Resiliência, nomeadamente), de as instituições de ensino superior conceberem e disponibilizarem uma panóplia diversificada de formações de curta duração creditadas – as “micro-credenciais” –, que deem resposta a necessidades ou problemas específicos de instituições ou setores da sociedade. Não se questionando a relevância destas formações, em particular, o facto é que as instituições de ensino superior são instadas a, de forma rápida, não «desperdiçar» quaisquer possibilidades de financiamento, reorganizando recursos humanos e materiais e reconfigurando prioridades, nomeadamente científicas, ao sabor das conjunturas políticas e económicas que nem sempre favorecem a autonomia e liberdade académicas.

Em consequência da importância atribuída às métricas reputacionais (Beuscart *et al.*, 2015) verificam-se, hoje em dia, práticas de marketização levadas a cabo pelas instituições de ensino superior (Hemsley-Brown e Oplatka, 2006; Constantinides e Stagno, 2011) que, através de divisões de comunicação profissionalizadas, outrora inexistentes, mantêm contacto com a comunicação social para divulgação de eventos e alimentam websites e redes sociais com conteúdos promocionais constantemente atualizados: ofertas de cursos, projetos e prémios, parcerias, serviços, eventos, testemunhos de *alumni*. Docentes e investigadores não escapam a este circuito reputacional, instados a autopromover as suas mais recentes realizações.

(In)visibilidades ou o lado lunar do ensino superior

Por detrás destas questões escondem-se outros problemas menos abordados, mais invisíveis. Identificamos brevemente alguns.

O primeiro é de ordem estrutural e tem a ver com o lugar, missão e desafios colocados às instituições de ensino superior que se encontram fora dos holofotes dos rankings. Habitualmente situadas em territórios mais periféricos, longe dos grandes centros urbanos de referência, dependendo largamente de um recrutamento estudantil local, mas em acentuada retração demográfica, estas instituições enfrentam inúmeros desafios. Desde logo, o da definição atualizada da sua missão, da qual decorrerá a sua oferta de cursos e as valências científicas que pode desenvolver e oferecer à comunidade e ao sistema. Depois, tendencialmente mais pequenas em tamanho e em recursos, debatem-se com dificuldades acrescidas de captação de financiamento, o que limita a sua capacidade de atuação. Por último, a sua integração em parcerias académicas, pedagógicas ou científicas com instituições com mais renome não raro se dá por via da subordinação a critérios e prioridades ditadas por terceiros, o que nem sempre constitui uma mais-valia em termos de reforço da sua especificidade associada a um determinado território.

O segundo é de ordem académico-pedagógica e decorre da massificação deste nível de ensino. O processo iniciado com Bolonha, posto em prática já na primeira década deste século, conduziu a uma pulverização e compressão de saberes, com a generalização da semestralização disciplinar – quando não, trimestralização – o que, não só acelera e intensifica os