

A Desvalorização das Humanidades
Universidade, Transformações Sociais e Neoliberalismo

Maria do Rosário Santos de Sá Couto Costa

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Sociologia

Júri:

Doutora Patrícia Durães Ávila,
Professora Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Doutor João Miguel Trancoso Vaz Teixeira Lopes,
Professor Catedrático, Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Doutor David Miguel de Oliveira Cabral Tavares,
Professor-Coordenador, Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Lisboa
Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques,
Professora Auxiliar, Universidade Aberta
Doutor José Luís Sanches Casanova,
Professor Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Doutor António Manuel Hipólito Firmino da Costa,
Professor Catedrático, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Março, 2016

As minhas personagens perdem-se na cidade
e vão depois reencontrar-se a si próprias no silêncio das serranias.

Porquê a importância da montanha?

Porque ela é ascensão, é um lugar habitado por deuses.

Porque ela propicia ao homem a pergunta essencial da sua vida:
há sentido na terra para a humanidade?¹

Vergílio Ferreira

Recordando o centenário do seu nascimento

(1916 – 2016)

¹ Da *Entrevista a Vergílio Ferreira*, realizada por Alexandre Gonçalves.
Disponível em: http://www.apalmeira.com/upload/Palmeira_31.pdf.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, os apoios institucionais.

Agradeço
à Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues (ex-OCES),
ao Professor Doutor Francisco Sepúlveda Teixeira (FCT) e
ao Dr. Pedro Cabrita Carneiro (FCT)
os quais, no decorrer da minha vida profissional,
me abriram a possibilidade de fazer o doutoramento e
me deram oportunidade de o prosseguir.

Agradeço
ao Professor Doutor António Firmino da Costa (ISCTE-IUL),
pela dedicação e pela disponibilidade com que realizou a sua função de orientador.

Em segundo lugar, os apoios familiares.

Agradeço e dedico esta tese àqueles que, fazendo parte de mim,
me cederam tempo das suas vidas para realizar este projeto.

Ao meu marido, Ruben,
pela sua ilimitada e cúmplice solidariedade.

Aos meus filhos, Ruben, Bernardo e João,
pela juventude, fortaleza e alegria com que contagiaram a minha vida.

Em memória do meu pai, Joaquim, em homenagem à minha mãe, Maria,
pelos valores imateriais transmitidos.

Por último, não descurando o apoio mas não sendo prático ir de nome em nome,

agradeço a quem, no dia-a-dia,
através de uma palavra de apoio ou de interesse,
me foi fazendo acreditar que este trabalho chegaria ao fim.

A Desvalorização das Humanidades. Universidade, Transformações Sociais e Neoliberalismo

RESUMO

Esta investigação analisa a tendência geral de desvalorização das Humanidades, que se observa no contexto académico de vários países, e que se desencadeou no início da década de 80 do século XX. Começa por fazer uma reconstituição desse fenómeno social. Uma vez este estabelecido, passa para o plano da procura de explicações. Identifica e estuda um fator operante tido como fundamental: a ideologia neoliberal. O impacto do neoliberalismo nas Humanidades é aprofundado, em primeiro lugar, através das recomendações políticas emanadas de diversas organizações internacionais. Segue-se uma análise do contexto institucional por excelência das Humanidades, a Universidade: são revistas as suas missões e examinadas as duas revoluções que nela ocorreram. A investigação esclarece que a desvalorização das Humanidades é uma, entre várias, das consequências do neoliberalismo. Mostra a relevância singular dessa consequência. Por fim, são estudados casos de valorização das Humanidades, testemunhada por diferentes atores sociais, ainda que essa não seja senão uma tendência secundária.

PALAVRAS-CHAVE: Humanidades; Universidade; Transformações Sociais; Ideologia; Neoliberalismo.

The Devaluation of the Humanities. University, Social Transformations and Neoliberalism

ABSTRACT

This thesis analyses the general tendency to devalue the Humanities, which can be observed in the academic context of several countries and began in the early 1980s. It starts with a reconstitution of this social phenomenon. This done, it seeks to explicate it. It identifies and studies an operative factor, which is considered to be fundamental: the neoliberal ideology. First of all, the impact of neoliberalism on the Humanities is deepened on the basis of the political recommendations issued by several international organisations. An analysis of the institutional context par excellence of the Humanities – the University – follows: its missions are reviewed and the two revolutions that took place in it are examined. This research work explains that the devaluation of the Humanities is, amongst other things, one of the consequences of the Neoliberalism. It shows the singular relevance of this consequence. Cases of valuation of the Humanities are furthermore studied, testified by different social actors, although this is only a secondary tendency.

KEYWORDS: Humanities; University; Social Transformations; Ideology; Neoliberalism.

ÍNDICE

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	vii
Índice	ix
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Quadros	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
1 A DESVALORIZAÇÃO DAS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR: CARACTERIZAÇÃO DE TENDÊNCIAS	23
1.1 Introdução.....	23
1.2 A procura de formação superior em Humanidades	26
1.2.1 Os novos inscritos em Artes & Humanidades	26
1.2.2 Os graduados em Humanidades (ISCED 5A E 6)	31
1.2.3 Os doutorados em Humanidades (ISCED 6).....	39
1.3 As Humanidades nos Estados Unidos da América.....	43
1.4 Uma abordagem complementar à análise feita para os EUA	58
1.5 Da desvalorização das Humanidades em geral	61
2 CONDICIONALISMOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS DA DESVALORIZAÇÃO DAS HUMANIDADES	65
2.1 Introdução.....	65
2.2 Visão geral das razões da desvalorização das Humanidades	66
2.3 Condicionalismos políticos da desvalorização das Humanidades.....	74
2.3.1 UNESCO: uma visão holística da educação (Paris 1998).....	75
2.3.2 O pragmatismo da OCDE (Paris 2001).....	79

2.3.3	Os fundamentos teóricos de Michael Gibbons (Paris 1998)	86
2.3.4	A agenda política do Banco Mundial (Paris 1998).....	88
2.4	Condicionalismos ideológicos da desvalorização das Humanidades: o neoliberalismo	92
2.4.1	A hegemonia do neoliberalismo	94
2.4.2	Ideologia e neoliberalismo	98
2.4.3	Liberalismo e neoliberalismo	103
2.4.4	Liberalismo versus neoliberalismo segundo Michel Foucault	107
2.4.5	Repercussões do neoliberalismo na sociedade (países da OCDE, 2011)	110
2.4.6	Repercussões do neoliberalismo nos indivíduos (EUA, 2000)	113
2.4.7	Do enraizamento do neoliberalismo e da rarefação das Humanidades	116
3	REVOLUÇÕES ACADÉMICAS E MISSÕES DA UNIVERSIDADE	125
3.1	Introdução.....	125
3.2	As primeiras ideias de Universidade: a Universidade escolástica e o ensino.....	127
3.3	A primeira revolução académica: a Universidade moderna, o ensino e a investigação	130
3.3.1	Kant e a sua crítica à Universidade	130
3.3.2	O modelo de Universidade de Wilhelm von Humboldt	135
3.3.3	As Humanidades modernas	139
3.4	A segunda revolução académica: outras missões para a Universidade atual	142
3.4.1	A integração da Universidade no sistema de inovação	143
3.4.2	O que é novo na segunda revolução académica?	146
3.4.3	Uma fundamentação política e ideológica para a inovação	151
3.4.4	A segunda revolução académica vista sob os auspícios da UNESCO	154
3.4.5	Em torno das diferentes perspetivas sobre a segunda revolução académica	165
3.4.6	A nova gestão da Universidade	170
3.4.7	Universidade e sociedade	177
3.4.8	As missões da Universidade: ideias e preocupações mais recentes	181
3.5	Conflito das faculdades: dinâmicas recentes da economia e da gestão	190

4	RECONHECIMENTO DE VALOR NAS HUMANIDADES	199
4.1	Introdução.....	199
4.2	A valorização da formação em Humanidades	200
4.2.1	Razões para estudar o caso da Harvard University	200
4.2.2	Estudar Humanidades no ensino superior: os argumentos da Harvard University.....	203
4.3	Reconhecimento de valor na formação em Humanidades.....	207
4.3.1	Expectativas de empregadores (EUA).....	207
4.3.2	Expectativas de alunos de Humanidades (Harvard University)	211
4.3.3	Experiência de inserção profissional de graduados de Humanidades (Lancaster University).....	213
4.3.4	Os graduados de Humanidades por sectores da economia (University of Oxford).....	215
4.3.5	Reconhecimento do impacto da investigação na formação superior em Humanidades: percepções dos investigadores (University of Cambridge)	220
	CONCLUSÃO	225
	BIBLIOGRAFIA	239

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1-1 PERCENTAGEM DE NOVOS INSCRITOS EM ARTES E HUMANIDADES SOBRE O TOTAL DE NOVOS INSCRITOS NOS CURSOS DOS NÍVEIS ISCED 5A, 5B E 6, EM 2012 E PARA UM CONJUNTO DE PAÍSES.....	27
FIGURA 1-2 POSICIONAMENTO DOS PAÍSES, INICIALMENTE IDENTIFICADOS, QUANTO À SUA REALIZAÇÃO EDUCACIONAL (EDUCATIONAL ATTAINMENT), EM PERCENTAGEM DA POPULAÇÃO DO ESCALÃO ETÁRIO +25 ANOS COM O ENSINO SUPERIOR COMPLETO (ISCED 5 OU 6). SITUAÇÃO EM 2012 OU ÚLTIMO VALOR DISPONÍVEL.....	28
FIGURA 1-3 POSICIONAMENTO DOS PAÍSES, INICIALMENTE IDENTIFICADOS, QUANTO À SUA REALIZAÇÃO EDUCACIONAL (EDUCATIONAL ATTAINMENT), EM PERCENTAGEM DE MULHERES DO ESCALÃO ETÁRIO +25 ANOS COM O ENSINO SUPERIOR COMPLETO (ISCED 5 OU 6). SITUAÇÃO EM 2012 OU ÚLTIMO VALOR DISPONÍVEL.....	28
FIGURA 1-4 POSICIONAMENTO DOS PAÍSES, INICIALMENTE IDENTIFICADOS, QUANTO À SUA DESPESA EM INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, EM PERCENTAGEM DO PIB. VALORES DE 2011.....	29
FIGURA 1-5 POSICIONAMENTO DOS PAÍSES, INICIALMENTE IDENTIFICADOS, QUANTO À SUA DESPESA EM INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, POR HABITANTE. VALORES DE 2011.....	29
FIGURA 1-6 PERCENTAGEM DE GRADUADOS EM HUMANIDADES VERSUS GRADUADOS EM ARTES & HUMANIDADES, SOBRE O TOTAL DE GRADUADOS EM TODAS AS ÁREAS, DIPLOMADOS EM 2012.....	31
FIGURA 1-7 EVOLUÇÃO DA PERCENTAGEM DE GRADUADOS EM HUMANIDADES SOBRE O TOTAL DE GRADUADOS DE TODAS AS ÁREAS, DIPLOMADOS POR ANO. COMPARAÇÃO ENTRE OS ANOS 2000 E 2012.....	32
FIGURA 1-8 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE GRADUADOS ISCED 5A E 6 EM TODAS AS ÁREAS, COM DESTAQUE PARA O NÚMERO DE GRADUADOS EM HUMANIDADES. COMPARAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE DIPLOMADOS EM 2000 E 2012.....	33
FIGURA 1-9 PERCENTAGEM DE GRADUADOS EM ‘HUMANIDADES’ SOBRE O TOTAL DE GRADUADOS DE TODAS AS ÁREAS. COMPARAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES CLASSIFICAÇÕES DE DOMÍNIOS CIENTÍFICOS USADAS AO LONGO DO TEMPO PELA OCDE (1992, 2000 E 2012).....	34
FIGURA 1-10 DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR PAÍS DO NÚMERO TOTAL DE GRADUADOS EM HUMANIDADES (ISCED 5A E 6) RELATIVO AOS 30 PAÍSES EM OBSERVAÇÃO, 2012.....	35
FIGURA 1-11 DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR PAÍS DO NÚMERO TOTAL DE GRADUADOS EM HUMANIDADES (ISCED 5A E 6) RELATIVO AOS 30 PAÍSES EM OBSERVAÇÃO, 2000.....	37
FIGURA 1-12 DISTRIBUIÇÃO DA PERCENTAGEM DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS (NÁLGUNS CASOS, ESTUDANTES ESTRANGEIROS) DE ARTES & HUMANIDADES SOBRE O TOTAL DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS (NÁLGUNS CASOS, ESTUDANTES ESTRANGEIROS) DE TODAS AS ÁREAS, POR PAÍS, 2012.....	39
FIGURA 1-13 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOUTORADOS (ISCED 6) EM TODAS AS ÁREAS DIPLOMADOS POR ANO, COM DESTAQUE PARA OS DOUTORADOS EM HUMANIDADES. COMPARAÇÃO ENTRE OS ANOS 2000 E 2012 ...	40
FIGURA 1-14 EVOLUÇÃO DA PERCENTAGEM DE DOUTORADOS EM HUMANIDADES SOBRE O TOTAL DE DOUTORADOS DE TODAS AS ÁREAS, DIPLOMADOS POR ANO. COMPARAÇÃO ENTRE OS ANOS 2000 E 2012.....	41
FIGURA 1-15 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE BACHARÉIS EM HUMANIDADES NOS EUA. DIPLOMADOS POR ANO, 1948-2011.....	45
FIGURA 1-16 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOUTORADOS EM HUMANIDADES NOS EUA. DIPLOMADOS POR ANO, 1948-2011.....	46
FIGURA 1-17 O PERÍODO CRÍTICO DA FORMAÇÃO SUPERIOR EM HUMANIDADES NOS EUA: NÚMERO DE DIPLOMADOS POR ANO NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980.....	47
FIGURA 1-18 DISTRIBUIÇÃO DOS GRADUADOS EM HUMANIDADES POR DISCIPLINA NOS EUA. DIPLOMADOS EM 2010.....	49
FIGURA 1-19 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOUTORADOS POR DISCIPLINA DAS HUMANIDADES. DIPLOMADOS POR ANO NOS EUA, 1966-2009.....	50
FIGURA 1-20 EVOLUÇÃO DA PERCENTAGEM DE DOUTORADOS POR DISCIPLINA DAS HUMANIDADES FACE AO TOTAL DE DOUTORADOS DE TODAS AS ÁREAS. DIPLOMADOS POR ANO NOS EUA, 1966-2009 (NO CASO DA FILOSOFIA, DÉCIMOS DE PERCENTAGEM).....	51
FIGURA 1-21 EVOLUÇÃO DO ORÇAMENTO DA NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES, 1966-2014.....	51

FIGURA 1-22 FONTES DE FINANCIAMENTO POR DOMÍNIO CIENTÍFICO. EUA, 2012.....	53
FIGURA 2-1 O NEOLIBERALISMO NOS ANOS 80 DO SÉCULO XX	96
FIGURA 2-2 O NEOLIBERALISMO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI	96
FIGURA 4-1 GRADUADOS EM HUMANIDADES DA UNIVERSITY OF OXFORD DISTRIBUÍDOS PELOS CINCO PRINCIPAIS RAMOS DO CONHECIMENTO E PELOS SEIS PRINCIPAIS DESTINOS PROFISSIONAIS: CURSOS DE 1960-64, 1965-69, 1970-74, 1975-79, 1980-84, 1985-89	218
FIGURA 4-2 GRADUADOS EM HUMANIDADES DA UNIVERSITY OF OXFORD (TOTAL DOS CINCO PRINCIPAIS RAMOS DO CONHECIMENTO) DISTRIBUÍDOS PELOS PELOS SEIS PRINCIPAIS DESTINOS PROFISSIONAIS: CURSOS DE 1960-64, 1965-69, 1970-74, 1975-79, 1980-84, 1985-89.....	219

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 4-1 RAZÕES PRINCIPAIS DA ESCOLHA DE UMA LICENCIATURA.....	212
--	-----

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a nível global, têm surgido diversos sinais que mostram que as Humanidades estão a ser desvalorizadas. Entre eles, encontramos os progressivos cortes nos orçamentos destinados à investigação e ao ensino superior, assim como o fecho de departamentos afetos a essas áreas do conhecimento. Tomando-os em consideração, pareceu-nos pertinente colocar o problema da desvalorização das Humanidades.

A investigação que empreendemos, e que agora apresentamos, é orientada por duas preocupações cognitivas: a primeira, compreender a forma como a desvalorização das Humanidades tem vindo a ser concretizada desde o início do último quartel do século XX; a segunda, compreender em que medida a ideologia neoliberal, que nesse mesmo período se foi tornando hegemónica a nível global, foi uma causa fundamental dessa desvalorização.

Antes de avançarmos nesse percurso, é necessário que explicitemos o que entendemos por Humanidades no âmbito da análise que vamos realizar e, em conformidade com essa caracterização, damos conta de um conjunto de preocupações sociais que decorrem dessa desvalorização.

*

No cerne das Humanidades está a cultura e o conhecimento elaborado da cultura.

Culture is the result of the complex of conceptual, linguistic, affective, moral and behavioural systems that allow us to define and re-define ourselves in a changing world. This “cultural complex” is what the humanities study (European Science Foundation, 2007: 5).

As Humanidades têm tanto uma dimensão una (são um domínio do conhecimento) como múltipla (incluem várias disciplinas). A unicidade das Humanidades advém de estas terem como eixo o ser humano enquanto ser cultural. É a partir desta unidade primária que se desenvolve toda a pluralidade subsequente.

The humanities explore what it means to be human: the words, ideas, narratives and the art and artefacts that help us make sense of our lives and the world we live in; how we have created it, and are created by it (British Academy, 2010).

Em primeira aproximação, podemos subsumir as disciplinas das Humanidades em três ramos principais: línguas, história e filosofia. “Language, history, philosophy: the humanities”

(Bate, 2011: 3). Aguiar e Silva destaca nas Humanidades características como “rigor metodológico, objectividade analítica, poderosa capacidade heurística, descritiva e explicativa, densidade argumentativa e cognitiva” (Silva, 2010: 11). O contexto institucional das Humanidades, por excelência, é a Universidade, a instituição que, de acordo com Aguiar e Silva, preserva, estuda e enriquece a memória cultural dos povos e das nações.

Encontram-se diversas alternativas no modo de constituir o conjunto de disciplinas que se podem albergar sob o domínio das Humanidades. Bastará comparar diferentes classificações de domínios do conhecimento ou mesmo comparar o entendimento que têm diferentes Universidades relativamente às Humanidades. Esta complexidade é reconhecida pela European Science Foundation (ESF) e refere-se só à Europa.

The lists of Humanities disciplines is not a static one; delimitations as to what constitutes the humanities vary from country to country, from research council to research council, from university to university” (European Science Foundation, 2007: 6).

Para além desta perspetiva relativa à atualidade, “a palavra e o conceito de ‘Humanidades’ têm uma história plurissecular e apresentam usos contextuais diversos” (Silva, 2010: 53). No decurso do nosso estudo, quando oportuno, faremos emergir esta versatilidade histórica das Humanidades e pretendemos ser sempre claros relativamente ao entendimento específico que sobre elas têm os autores e as fontes a que recorremos.

Do nosso ponto de vista, com o objetivo de estabelecermos uma plataforma de entendimento, quando nos referimos às Humanidades de hoje temos em mente o conteúdo que lhes é atribuído pela OCDE no Manual de Frascati, de acordo com a revisão de 2007 (OECD, 2007)². Assim sendo, destacamos as suas disciplinas nucleares: história e arqueologia; línguas e literaturas; filosofia, ética e religião; e artes³. Sabemos que ainda há espaço para aquilo que na OCDE se designa por “outras humanidades”, mas que não é especificado. O conteúdo das Humanidades fica melhor delimitado quando confrontado com o conteúdo que na OCDE se atribuiu aos outros cinco domínios do conhecimento, que são as ciências exatas e naturais, as ciências da engenharia e tecnologias, as ciências médicas e da saúde, as ciências agrárias, e as ciências sociais. Particularizamos as disciplinas abrangidas neste último domínio devido à sua maior possibilidade de cruzamento com as Humanidades: psicologia, economia e gestão,

² Versão portuguesa disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/28/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=26&fileName=Classificacao_FOS_VersaoPortuguesa.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/28/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=26&fileName=Classificacao_FOS_VersaoPortuguesa.pdf)

³ Quanto às artes, ao longo deste estudo, ora as consideramos ora não, dependendo das fontes usadas.

ciências da educação, sociologia, direito, ciências políticas, geografia económica e social, ciências da comunicação, outras ciências sociais.

Para enfatizar a complexidade inerente à estruturação de classificações por domínios do conhecimento⁴, nomeadamente no que diz respeito à delimitação a estabelecer entre Humanidades e ciências sociais, valemo-nos de Jeffrey Alexander, um dos mais conhecidos proponentes de uma abordagem de sociologia cultural. Analisamos uma comunicação feita por este sociólogo numa conferência, realizada em 2008, que homenageou Ruth Katz, musicóloga, professora na Hebrew University of Jerusalem⁵.

Começamos por identificar o que tem de particular Katz, segundo Alexander.

One of the distinctive achievements of Ruth Katz is how she has worked both sides of the street dividing the humanities and the social sciences [...] As a cultural sociologist [...], I have been more interested in how she keeps her humanities jacket on when she dons the hat of the social scientist [...] When this humanist does ‘commit a social science’ [...] she does so by bringing the disciplines of the humanities, not by dismissing them for the chimera of hard structures, scientific methods, and objective cause (Alexander, 2009: 4).

Seguem-se as ilações que Alexander retira deste caso.

Tonight, I would like to honor the work of Ruth Katz by following in her example. I want to walk along the street dividing social sciences and humanities, to think about why the city planners of our academic city (or cité) put the street where they did, and propose some urban renewal to make this street run another way. I will propose that we gentrify the social sciences (Alexander, 2009: 4).

Segundo Alexander, alguns investigadores das ciências sociais, nomeadamente da sociologia e da ciência política, empenham-se na aproximação ao método das ciências exatas e naturais. Com uma visão crítica dessa tentativa, dada a natureza dos objetos de estudo das ciências sociais, este autor apoia uma maior permeabilidade destas ciências relativamente ao

⁴ Mesmo falando em disciplinas que hoje, sem dúvidas, consideramos Humanidades, a sua inclusão nesse grupo pode nem sempre ter sido consensual. Como exemplo, referimos o caso particular da Filosofia: “to most people, the link between philosophy and the humanities is so self-evident that philosophy had to be placed in the section on the humanities” (Weiland, 1992: 1986). Mas, segundo Weiland, de um ponto de vista sistemático, a filosofia não está mais intimamente relacionada com as Humanidades do que com as ciências exactas e naturais, as ciências da vida ou mesmo com as ciências da computação, as tecnologias da informação ou a gestão. “Philosophy is, ab initio, philosophy of science and methodology. It is related to the foundations of all the sciences [...] One might even say that in a faculty of letters, philosophy is in exile and that by its literary environment philosophy has been alienated from what it ought to be” (Weiland, 1992: 1985). Acrescenta o mesmo autor que não é de todo estranho que os cientistas são geralmente mais conscientes da importância e da relevância da filosofia do que os académicos das outras disciplinas das Humanidades.

⁵ Apontamento biográfico em https://www.jewishvirtuallibrary.org/jsourc/judaica/ejud_0002_0012_0_10854.html.

modo de conhecer específico das Humanidades, no que este tem de hermenêutico. Daí não fazer sentido manter uma separação entre Humanidades e ciências sociais que tome por base o critério metodológico.

Today's social science is still way too concerned with contexts and not enough with signification [...] It is hard to accept that social discoveries will never have the explanatory scope, much less the universal reach, of physics, biology, and chemistry. The social sciences seem always to be making an effort to catch up. I want to suggest that we give up this effort – not that we surrender rationality or give up theory but that we stop thinking of ourselves as in some queue for becoming a science in the English-language sense [...] The social world is subjective; its structures are fueled by interpretation [...] The realism of society and its investigation are achieved and performed; they are not naturally there (Alexander, 2009: 5).

Ao sublinhar que não está a descartar a racionalidade das ciências sociais, a visão de Alexander converge para a forma como Aguiar e Silva valoriza o conhecimento desenvolvido no âmbito das Humanidades.

Falo de Humanidades e não de ciências do espírito, de ciências humanas e sociais ou de ciências da cultura [...] porque o conceito de Humanidades tem uma densidade memorial e histórica que é uma herança irrenunciável, porque goza de significativa fortuna e de prestígio institucional nos meios académicos de muitos países, em particular nos Estados Unidos da América, e porque, sem denegar a procura e a construção de um conhecimento caracterizado pela racionalidade científica, não denota o projecto voluntarista de se subordinar, algumas vezes apenas nominalmente, a um modelo de cientificidade (Silva, 2010: 10-11).

Estando atribuído um significado a Humanidades, precisamos que o que nos preocupa na desvalorização das Humanidades é, pois, uma desvalorização de um determinado tipo de conhecimento e, direta ou indiretamente, da cultura. Consideramos relevante que procuremos perceber como e por que é que acontece esta desvalorização. No entanto, não entraremos em discussões de âmbito gnoseológico ou epistemológico e não abordaremos a nossa questão de investigação pelo prisma dos conhecimentos particulares e das disputas – passadas ou presentes – existentes entre eles.

À partida, associamos à desvalorização das Humanidades, em contexto académico, três consequências. Duas delas são mais evidentes: uma, devido a um desinvestimento na investigação, a diminuição do ritmo de acumulação de conhecimento, isto é, do ritmo de criação de novo conhecimento; outra, devido ao desinvestimento na formação, a diminuição do ritmo de transmissão do conhecimento. Em qualquer das situações, para algumas

disciplinas, este duplo abrandamento pode mesmo significar a sua própria descontinuidade. A terceira consequência decorre das duas primeiras no sentido em que, por essa via, se fragiliza o capital intelectual necessário à seleção e à manutenção do património que testemunha a experiência humana, material de investigação que, uma vez perdido, não se recupera⁶.

Esta perda de conhecimento e de cultura na sociedade é um risco real, ainda que nesta mesma sociedade estes se tenham, até determinada altura, gerado e acumulado. Isto porque, como Maragret Archer afirma, conhecimento e cultura podem existir independentemente das atividades das pessoas hoje presentes na sociedade, ou seja, por palavras nossas, sem serem atualizados e absorvidos por elas. A argumentação de Archer prende-se com propriedades do conhecimento e da cultura, que também existem noutras categorias do social.

If we think of culture then all knowledge was certainly activity dependent for its genesis and elaboration. Nevertheless, once recorded [...], it constitutes knowledge without a current knowing subject. It is knowledge because it retains the dispositional character to be understood, though it persists unrecognized, sustaining potential powers (of contradiction and complementarity with other cultural items) which remain unexercised. (Archer, 1995: 144)

A desvalorização das Humanidades, por implicar restrições ao conhecimento e à cultura, lesa a sociedade.

A society which neglects its culture or its history is like an amnesiac individual: ignorant of the past, unable to interpret the present, uncertain about the future (Bric, 1999: 69).

Este dano social pode colocar-se em termos mais práticos: a perda de importância das Humanidades pode colocar em risco a própria democracia. Martha Nussbaum aprofunda esta ligação, em particular, no seu livro de 2010, a que deu, precisamente, o título *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Para esta autora, as capacidades desenvolvidas no âmbito de uma formação em Humanidades, desde o nível pré-escolar ao universitário, são cruciais para a existência e a manutenção das sociedades democráticas.

Sobre o seu pensamento, em primeiro lugar, esclarecemos que capacidades a autora associa às Humanidades, e também às artes:

the ability to think critically; the ability to transcend local loyalties and to approach world problems as a ‘citizen of the world’; and, finally, the ability to imagine sympathetically the predicament of another person (Nussbaum, 2010: 7).

⁶ Como é salientado em várias análises, por exemplo, no relatório sobre as Humanidades na Holanda intitulado *Sustainable Humanities* (Committee on the National Plan for the Future of the Humanities, 2009).

Em segundo lugar, a relação dessas qualidades com a democracia.

I shall argue that cultivated capacities for critical thinking and reflection are crucial in keeping democracies alive and wide awake. The ability to think well about a wide range of cultures, groups, and nations in the context of a grasp of the global economy and of the history of many national and group interactions is crucial in order to enable democracies to deal responsibly with the problems we currently face as members of an interdependent world. And the ability to imagine the experience of another – a capacity almost all human beings possess in some form – needs to be greatly enhanced and refined if we are to have any hope of sustaining decent institutions across the many divisions that any modern society contains (Nussbaum, 2010: 10).

Martha Nussbaum sustenta a tese do risco a que estão expostas as sociedades democráticas ao observar uma mudança no paradigma da educação em geral, resultante da mudança no paradigma do desenvolvimento. Quanto à forma nova e predominante de se equacionar o desenvolvimento, a autora sintetiza-a do seguinte modo:

The goal of a nation [...] should be economic growth. Never mind about distribution and social equality; never mind about the preconditions of stable democracy, never mind about the quality of race and gender relations, never mind about the improvement of other aspects of a human being's quality of life that are not well linked to economic growth (Nussbaum, 2010: 14).

Relativamente à forma como o modelo de educação é pressionado, constata o seguinte:

what is on everyone's lips is the need for an education that promotes national development seen as economic growth (Nussbaum, 2010: 17).

Daí ressentir-se o ensino das Humanidades.

For this reason, all over the world, programs in arts and the humanities, at all levels, are being cut away, in favor of the cultivation of the technical (Nussbaum, 2010: 23).

As razões que Nussbaum invoca para alertar para a necessidade de se quebrar este círculo vicioso são de natureza social, como podemos de seguida constatar.

If we do not insist on the crucial importance of the humanities and the arts, they will drop away, because they do not make money. They only do what is much more precious than that, make a world that is worth living in, people who are able to see other human beings as full people, with thoughts and feelings of their own that deserve respect and empathy, and nations that are able to overcome fear and suspicion in favor of sympathetic and reasoned debate (Nussbaum, 2010: 143).

Se as Humanidades têm o potencial de promover valores sociais imateriais, então torna-se para nós relevante averiguar e tentar compreender a desvalorização das Humanidades que acontece na sociedade, quando, ao invés, seria preferível retirar um maior benefício do seu conhecimento. Em seu lugar, vão-se instalando a ignorância e as suas consequências.

Se tivermos em conta o entendimento que Anthony Giddens tem relativamente ao novo carácter que a reflexividade assumiu com o advento da modernidade, podemos ainda associar um outro significado à desvalorização das Humanidades.

De uma “característica que define toda a acção humana” (Giddens, 2000: 26), a reflexividade passou a ter uma outra importância na vida social moderna a partir do momento em que

[é] introduzida na própria base de reprodução do sistema, de tal modo que o pensamento e a acção são constantemente refractados um sobre o outro (Giddens, 2000: 27).

No entanto, ainda que esta “reflexividade da vida social moderna” seja vantajosa, na medida em que “as práticas sociais [são] constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas” (Giddens, 2000: 27), ela terá assentado num pressuposto errado. Sobre isso Giddens afirma que

[a] modernidade é constituída no e através do conhecimento aplicado reflexivamente, mas a equiparação do conhecimento à certeza veio a revelar-se um equívoco. Estamos desorientados num mundo que é totalmente constituído através do conhecimento aplicado reflexivamente, mas onde, ao mesmo tempo, nunca podemos ter a certeza de que qualquer elemento dado desse conhecimento não será revisto (Giddens, 2000: 27-8).

Ainda que esta condição do conhecimento interfira quer nas ciências naturais quer nas ciências sociais (a divisão de domínios do conhecimento usada na obra que estamos a citar), para Giddens “temos de acrescentar a ‘subversão’ que advém da reentrada do discurso das ciências sociais nos contextos que analisam” (Giddens, 2000: 28). Neste ponto, Giddens está a referir-se ao conceito de “dupla hermenêutica”: as “metalinguagens das ciências sociais” alimentam-se dos “conceitos do comum dos agentes” e “reentram regularmente no universo das acções para cuja descrição ou explicação haviam sido inicialmente formuladas” (Giddens, 2000: 11). Ou, por outras palavras, “as ‘descobertas’ das ciências sociais não permanecem isoladas do ‘objecto de estudo’ a que se referem, mas reintegram-no e remodelam-no constantemente” (Giddens, 1996: 17).

Giddens entende que “[o] conhecimento reflexivo, de que as ciências sociais são a versão formalizada [...], é verdadeiramente fundamental para a reflexividade da modernidade como um todo”. Mais ainda, “as ciências sociais encontram-se, na verdade, mais profundamente implicadas na modernidade do que as ciências naturais dado que a revisão constante das práticas sociais, à luz do conhecimento sobre essas práticas, faz parte do próprio tecido das instituições modernas” (Giddens, 2000: 28).

Que implicações podemos nós retirar destas condições da “reflexividade institucional” (Giddens, 1996: 17) no que diz respeito à desvalorização das Humanidades? Se “a reflexividade da modernidade subverte a razão, pelo menos onde razão é entendida como aquisição de conhecimento certo” (Giddens, 2000: 27), então quanto mais “o nosso conhecimento sobre o mundo social” for beber a mais domínios do conhecimento – incluindo as Humanidades, quanto mais confrontados e complementares forem entre si os diferentes pontos de vista, mais vantagens “a reflexividade da vida social moderna” comportará em si. Em conformidade com esta articulação de ideias, uma desvalorização das Humanidades implicará o efeito contrário, sendo um entrave a esse potencial de reflexividade. Esta argumentação reforça a necessidade de questionarmos a desvalorização das Humanidades.

*

Esclarecido do que falamos quando falamos em Humanidades e do que perdemos quando perdemos terreno as Humanidades, retomamos o início da nossa exposição mas reformulando de maneira mais especificada as questões em torno das quais se desenvolverá a nossa investigação. Em primeiro lugar, pretendemos analisar a atual desvalorização das Humanidades e reconstituir este fenómeno social, que terá surgido no início da década de 80 do século XX⁷, embora se diferenciem situações de país para país. Prosseguiremos passando para o plano da procura de explicações. No entanto, restringimos essa dimensão ao estudo da hipótese de a ideologia neoliberal ser um fator operante fundamental do processo social que é a desvalorização das Humanidades.

A recuperação do tema “ideologia” como elemento propiciador de um determinado fenómeno social, principalmente se lhe dermos uma posição de destaque colocando entre

⁷ Para Jürgen Habermas, os anos que antecedem esta década constituem um ponto de referência na dinâmica social (com base neles, identifica um modo de ser anterior e um modo de ser posterior). “Desde fines de los años sesenta, las sociedades occidentales se aproximan a un estado en que la herencia del racionalismo occidental ya no resulta incuestionable. La estabilización de la situación interna, conseguida (de forma quizá particularmente impresionante en Alemania) sobre la base del compromiso que el Estado social representa, se está cobrando crecientes costes culturales y psicosociales [...] Lo que está aquí en juego [...] es la sustancia de las tradiciones e ideas occidentales” (Habermas, 1992 [1981]: 11-12).

parêntesis todas as demais possíveis condicionantes, pode parecer uma atitude antiquada, senão obsoleta. Vivemos numa época em que alguns julgam, ou fazem crer, ser liberta de ideologias mas que vive bloqueada pela opinião de que não há uma pluralidade de soluções para cada um dos vários problemas atuais. O acrónimo TINA (there is no alternative) será porventura o expoente máximo dessa deriva. Rui Bebiano denuncia a pretensa era pós-ideológica⁸.

A derrocada das ideologias significa, no entanto, não o seu suposto fim mas a imposição, na condição de hegemónica, de uma ideologia incorporada, insidiosa porque auto-ocultada, apresentada como a única forma de pensamento possível, feita de unanimidades e de valores universais tomados como absolutos, associados a um imutável senso comum. Esta ideologia imporia uma mistificação das assimetrias e dos conflitos, apresentados como dirimíveis apenas dentro de uma lógica da estabilidade que seria a do capitalismo e a de uma democracia de baixa intensidade (Bebiano, 2012).

Este balanço conflui para o reconhecimento da prioridade que atribuímos à questão ideológica, antecipando mesmo de alguma maneira o que colocamos em discussão nesta investigação.

Para além desta justificação, procuramos contribuir ainda de alguma forma para dar uma resposta ao repto de Norbert Elias, quando este constata – duas décadas antes de ser publicada a obra de Bell que mencionámos – que, no século XX, se passou a rejeitar a compreensão ideológica dos aspectos dinâmicos da sociedade (enquanto devir, génese, processo, evolução), predominante no século anterior. “Numa palavra, ‘despejou-se a criança juntamente com a água do banho’” (Elias, 1989-1990 [1939]: 31).

Retomando o conjunto das questões orientadoras desta tese, e salvaguardando todas as devidas distâncias, encontramos nelas alguma similitude com as questões que Elias levanta na sua obra *O processo civilizacional*, de onde acabámos de retirar a anterior citação.

Como se verificou realmente essa transformação, esse processo de “civilização” do Ocidente? Em que consistiu? E o que é que o fez accionar, quais foram as suas causas ou forças motoras? Eis as principais questões para cuja solução este estudo procura contribuir (Elias, 1989-1990 [1939]: 49).

De acordo com Costa, Elias, na obra citada, estuda sobretudo o “período que vai do século XVI ao século XIX, nas sociedades francesa, alemã e inglesa” (Costa, 2009 [1992]: 74). A sua análise incide sobre a transformação gradual dos padrões de comportamento e dos

⁸ A ideia de uma era pós-ideológica tem raízes na obra *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*, escrita por Daniel Bell em 1960.

padrões afetivo-emocionais, relacionando-a com o processo simultâneo de formação dos estados modernos, de forma a possibilitar uma melhor compreensão de ambos os processos. A “sociedade cortesã e o estado absolutista revelam-se como duas faces da mesma moeda” que é o processo civilizacional (Costa, 2009 [1992]: 78). Elias reconhece que, com o estudo deste longo processo, “se lançariam as bases para uma teoria sociológica, não dogmática e fundamentada empiricamente, dos processos sociais em geral e da evolução social em particular” (Elias, 1989-1990 [1939]: 14). Num estudo com uma tão larga abrangência temporal, Elias descobriu determinados padrões que são característicos dos processos de mudança social, nomeadamente que, paralelamente às modificações que se observam na “estrutura da sociedade”, também se observam modificações no “padrão de comportamento” dos homens (Elias, 1989-1990 [1939]: 51).

Se as nossas questões de investigação se cruzam, de alguma forma, com as questões trabalhadas por Elias, e fazendo uso do seu contributo teórico no âmbito da sociologia, concluímos ser importante olhar a desvalorização das Humanidades enquanto processo, dado que, só enquanto devir e enquanto resultado de um devir, os fenómenos sociais são efetivamente passíveis de observação (Elias, 1989-1990 [1939]). E, ainda que o tema que estamos a trabalhar não tenha um historial imenso de várias gerações, como tem *O Processo Civilizacional*, estaremos atentos à forma como as mentalidades e as instituições evoluem e com que interdependência. O conceito de interdependência é caro a Elias, no sentido em que este entende que, se olharmos para a sociedade e se virmos que ela se constitui por indivíduos interdependentes que estabelecem entre si relações, as quais assentam num equilíbrio de poder mais ou menos instável, estaremos em melhores condições para compreender a problemática sociológica que estamos a estudar (Elias, 2015 [1970]).

Assim, em vez de investirmos em “simplificar todos os fenómenos complexos por decomposição nos seus componentes singulares” (Elias, 1989-1990 [1939]: 17), tendência que Elias critica, vamos sempre optando por acrescentar, à análise do fenómeno que estudamos, novas perspetivas: em traços largos, estudaremos a desvalorização das Humanidades no contexto do ensino superior, no contexto das políticas internacionais, no contexto das ideologias e no contexto das instituições. A complexificação do nosso ponto de partida, fazendo apelo a várias dimensões de análise e a outros temas correlativos, decorre da hipótese de que a desvalorização das Humanidades seja parte de um processo de mudança mais vasto.

Como orientamos a nossa análise por uma perspetiva de processo, atentos às interdependências de várias dinâmicas sociais, segue-se uma brevíssima referência a alguns

traços do contexto geral da desvalorização das Humanidades, em “uma época [finais do século XX] em que as consequências da modernidade se tornam mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (Giddens, 2000: 2). A este título, retomamos o pensamento de Giddens.

Segundo Giddens, a modernidade é caracterizada por um “extremo dinamismo” ao que é essencial a separação entre o espaço e o tempo (Giddens, 2000: 14), separação que possibilita “a descontextualização dos sistemas sociais” (Giddens, 2000: 15). Quando Giddens se refere a esta descontextualização, refere-se à “‘desinserção’ das relações sociais dos contextos locais de interação e à sua reestruturação através de extensões indefinidas de espaço-tempo” (Giddens, 2000: 15). Neste processo de descontextualização, Giddens distingue dois mecanismos: as garantias simbólicas, dando especial destaque à garantia do dinheiro, e os sistemas periciais. Vê estes últimos como

sistemas de realização técnica, ou de pericialidade profissional, que organizam vastas áreas do ambiente material e social em que vivemos. Muitos leigos consultam “profissionais” – advogados, arquitectos, médicos, etc. – apenas de uma forma periódica ou irregular. Mas os sistemas em que o conhecimento dos peritos se encontra integrado influencia, de forma contínua, muitos aspectos daquilo que fazemos (Giddens, 2000: 19).

Ou seja, confiamos particularmente no dinheiro e no “conhecimento sistemático sobre a vida social”, no qual privilegamos a sua componente técnica e profissional, o que se opõe a um “conhecimento indutivo fraco” (Giddens, 2000: 37), que tende a prevalecer na informalidade da vida quotidiana. Nestas circunstâncias, que espaço resta para as Humanidades que nem fazem dinheiro (como refere Nussbaum) nem são consideradas conhecimento técnico?

Quanto às instituições, estas fazem parte das “condições da modernidade” (Giddens, 2000: 4). Giddens considera que, tal como a modernidade em geral, as instituições atingiram um “extremo dinamismo” e têm um “alcance globalizante”, mesmo “universalmente abrangente”. Giddens considera que as instituições modernas, e algumas das organizações que operam na sua esfera, têm a capacidade de afetar “as vidas de muitos milhões de pessoas”. Assim,

[n]as condições da modernidade, o lugar torna-se cada vez mais fantasmagórico: quer isto dizer que o local é completamente penetrado e modelado por influências sociais muito distantes (Giddens, 2000: 13).

Em convergência, Archer particulariza que a globalização foi nas últimas décadas uma alteração importante na sociedade: um processo multifacetado que potenciou o desenvolvimento duma interconetividade à escala global. Daí dizer que “[t]he globalisation of society means that societies are no longer the prime units of sociology” (Archer, 1991: 133).

As ideias expostas influenciaram a forma como concebemos esta pesquisa; na estratégia de investigação, que passamos a detalhar, reconhecê-las-emos. Ao introduzirmos o fio condutor do estudo realizado, referiremos ainda outras influências, destes mesmos autores ou de outros.

*

Em primeiro lugar, preocupar-nos-emos em estabelecer o fenómeno da desvalorização das Humanidades em contexto universitário: partimos de um sintoma (perda do peso relativo dos graduados em Humanidades, em geral) e chegaremos à descrição de uma síndrome (conjunto de manifestações relativas à marginalização progressiva das Humanidades); principiamos por analisar as tendências que ocorrem em vários países e passaremos à análise mais detalhada de um em particular, os EUA, dada a sua influência na esfera universitária à escala global; começamos por nos deter no período que vai de 2000 a 2012 e acabaremos por retroceder ao início da década de 1980, em busca da fase emergente do processo que vamos analisar.

Para explorar a hipótese que identifica a ideologia neoliberal como um factor fundamental da desvalorização das Humanidades, ainda que haja outros, estudaremos uma pluralidade de discursos de vários atores sociais. Estão organizados em dois segmentos: aqueles que veiculam a opinião de indivíduos, ou grupos de indivíduos, ligados ao contexto das Humanidades, e os de teor político, emanados de organizações internacionais ou de seus consultores. Nos do primeiro grupo, através dos quais sistematizaremos sobretudo perceções racionalizadas que circulam no mundo da vida (*lifeworld*, conceito usado por Jürgen Habermas, central na sua teoria sobre a modernidade), procurámos as pistas que nos conduziram aos discursos racionalizados e proferidos no âmbito dos sistemas económico e administrativo (*system*, conceito correlativo ao anterior, se prosseguirmos na conceptualização feita por Habermas, na sua obra *The Theory of Communicative Action*).

De acordo com as condições da modernidade supra referidas, já sabemos o carácter constitutivo que as instituições têm na sociedade de que fazem parte. No que diz respeito à desvalorização das Humanidades, tornar-se-á claro que, em determinadas circunstâncias, umas organizações têm mais poder do que outras para influenciar a definição das políticas que

terão repercussões nessa área, tanto as de âmbito internacional como as de âmbito nacional. Da análise das recomendações políticas que faremos no capítulo 2, elaboradas em torno do ano 2000 e emanadas de diferentes organizações, constataremos que quem tido posições decisivas (posições que decidem as recomendações que são implementadas) assume frequentemente uma linha de pensamento neoliberal. Nessa medida, ainda que prestemos também atenção a discursos institucionais de outra índole ideológica, veremos como os discursos que denotam uma permeabilidade ao neoliberalismo se têm vindo a sobrepor aos outros. Daí que, no decurso do tempo, mais precisamente desde 1980, se tenha instaurado a hegemonia deste último, que está por demais presente em diferentes dimensões sociais.

Para melhor captarmos o significado e o alcance do neoliberalismo, começaremos por apresentar uma reflexão sobre o que são hoje as ideologias. De seguida, deter-nos-emos mais em concreto no liberalismo, donde surge o neoliberalismo. Necessariamente, ocupar-nos-emos posteriormente deste último. O tema é muito complexo do ponto de vista teórico, mas as suas consequências práticas evidenciam-se pelos indicadores sociais mais básicos. Para transmitirmos uma noção do que assumimos como consequências das políticas neoliberais em geral, transcrevemos uma breve caracterização das tendências recentes da evolução da justiça social na Europa, que atualiza a informação incluída no decurso da tese. No capítulo 2, mostraremos em que factos e autores nos fundamentamos para termos este entendimento.

Social conditions and participation opportunities for people in most EU countries remain considerably worse than in the pre-crisis period [2007/8]. In no less than 11 countries, among them Spain and Portugal, things have deteriorated once again compared to last year's survey [2014] (Schraad-Tischler, 2015: 7).

Jürgen Habermas, referindo-se aos neoconservadores, reconhece os efeitos sociais negativos das suas estratégias de ação; estes derivam de princípios que são nucleares do neoliberalismo, como ficará mais claro quando a ele nos dedicarmos (secção 2.4).

Los neoconservadores quieren atenerse a cualquier precio al modelo de la modernización económica y social capitalista. Siguen concediendo prioridad al crecimiento económico, protegido por el compromiso del Estado social, aunque también más estrangulado cada día que pasa. Contra las consecuencias socialmente desintegradoras de este crecimiento, buscan refugio en las tradiciones ya sin savia, pero retóricamente evocadas, de una cultura chata y de sala de estar (Habermas, 1992 [1981]: 12).

Insistindo no argumento, as repercussões nefastas que o neoliberalismo acarreta, quer na vida dos indivíduos quer nas tendências que marcam a evolução da sociedade a uma escala

macro e global, serão mais que suficientes para considerarmos que, com a sua disseminação, se assiste à degeneração de uma determinada visão de sociedade: aquela que possibilita equacionar sociedades, tendencialmente, socialmente mais justas e solidárias. Nessa medida, demarcamo-nos completamente do neoliberalismo.

A desvalorização das Humanidades será uma, entre várias, das consequências do neoliberalismo. No entanto, tem uma especificidade que lhe dá uma relevância impar entre as demais, já que a desvalorização das Humanidades acaba por fragilizar a reflexividade própria da modernidade, como atrás já sugeríamos a partir das ideias de Giddens. Como consequência, embora com tantos efeitos negativos, veremos que se abrem assim mais oportunidades para se reforçarem as defesas que vão permitindo a reprodução e a manutenção da hegemonia da visão neoliberal a nível internacional.

Se tivermos em conta o pensamento de Archer sobre mudança social, e mantendo-nos na linha da interdependência de Elias, a afirmação e a reprodução do neoliberalismo poderá ser, em grande parte, resultado de interesses específicos e de acções a seu favor.

Theories of change are not defied by infinite social complexity, reproduction is anchored in vested interest and not mere routinization, and transformation is not an undifferentiated potential of every moment, it is rooted in determinate conflicts between identifiable groups who find themselves in particular positions with particular interests to advance or defend (Archer, 1995: 152).

O contributo teórico de Habermas ajudará na compreensão da lógica e dos factos inerentes à crescente marginalização das Humanidades a que assistimos. Este autor concebe a sociedade contemporânea simultaneamente como sistema (onde inclui o sistema económico e o sistema administrativo do Estado) e mundo da vida. Segundo Habermas, a interacção que se estabelece entre estas duas categorias é uma questão fundamental.

How the life world – as the horizon within which communicative actions are “always already” moving – is in turn limited and changed by the structural transformation of society as a whole (Habermas, 2007 [1981]: 119).

Em que medida a desvalorização das Humanidades, enquanto área de saber que interpreta os sentidos da “lifeworld”, é também ela um limite imposto pelo sistema económico e administrativo?

Encontramos a expectativa de um contraciclo em Boaventura Sousa Santos. Este autor reconhece, num texto sobre a Universidade no século XXI, que há “necessidade de inventar um cosmopolitismo crítico num contexto de globalização neoliberal agressiva e excludente”

(Santos, 2008: 39). Segundo este sociólogo, a possibilidade de confinar o neoliberalismo exige que os países repensem os seus projetos nacionais e que, a partir daí, se possibilite a “reinvenção da universidade”.

A compreensão da desvalorização das Humanidades – que vai ser estudada em contexto académico – ficaria incompleta se não a considerássemos à luz da evolução da Universidade, instituição incontornável no que diz respeito à formação superior e à investigação. Segundo Pierre Bourdieu, a Universidade é um campo de lutas, estando em confronto valores incompatíveis porque associados a interesses antagónicos; essas lutas acontecem para determinar pertenças e estabelecer hierarquias. E, do ponto de vista histórico, as Humanidades já ocuparam posições cimeiras e já deixaram de as ocupar. Nestas batalhas estão em causa quer forças internas quer forças externas a esta instituição:

il ne faudrait pas en conclure que l'issue des luttes internes dépende seulement des forces en présence et de l'efficacité des stratégies des différents camps. Les transformations globales du champ social affectent le champ universitaire (Bourdieu, 1984: 171).

A abordagem que faremos da Universidade leva-nos a revisitar as missões que lhe foram sendo, ao longo dos tempos, atribuídas, e a rever como são narradas as duas revoluções académicas que os analistas imputam à sua história. Mais uma vez, interpretaremos discursos para chegarmos ao entendimento do que, na Universidade, fez com que as Humanidades se tenham tornado progressivamente uma preocupação cada vez mais periférica. Salvaguardamos a complexidade gerada por existir uma pluralidade de instituições universitárias, numa pluralidade de locais, nos vários tempos. Reforçamos que a nossa generalização se baseia naquilo que entendemos ser, e que vamos tentando mostrar de uma forma sustentada, a tendência mais forte.

Este esforço de compreensão desembocará de novo na questão do neoliberalismo, ainda que a partir de novas premissas. A este propósito, teremos oportunidade para refletir sobre a forma como interagem entre si as ideias e as instituições, a partir do caso particular da interdependência que existe entre o neoliberalismo e a evolução da Universidade.

Acabámos de colocar a hipótese de que, no âmbito universitário, a desvalorização das Humanidades é uma tendência forte num contexto complexo. Isto significa também constatar que existem tendências contrárias, ainda que secundárias. Por esta razão, na última etapa do nosso trabalho, recuperaremos formas de reconhecimento do valor das Humanidades, enquanto formação académica.

Expostos os objetivos e a estratégia desta pesquisa, passamos a detalhar a metodologia escolhida para a realizar.

*

Nesta breve apresentação da metodologia da investigação, importa começar por relembrar que, com as devidas distâncias, encontramos proximidade entre as questões que estudamos e as que Elias estudou em *O processo civilizacional*. No nosso trabalho tivemos em conta princípios teóricos da sua autoria e, na mesma linha, poderemos usar uma metodologia de investigação similar.

Sabemos que Elias recolheu e trabalhou em profundidade extensa informação documental relativa à época abarcada pelo seu estudo (Costa, 2009 [1992]). Ele o refere: “na base de uma investigação sistemática, remetendo para documentos comprovativos, é possível afirmar com grande segurança que alguns grupos se tornaram mais civilizados” (Elias, 1989-1990 [1939]: 18). No mesmo sentido: “O estudo que se segue confirma a ideia, apoiada em abundante material documentativo, [...]” (Elias, 1989-1990 [1939]: 19).

Nós tentamos fazer algo em sintonia: recolhemos toda uma série de material documental – estatísticas e indicadores; documentos políticos; escrita de intervenção; textos de conteúdo ideológico; artigos científicos; registos de opiniões; estudo sobre aspectos particulares da sociedade, apoiados em questionários e entrevistas, etc. – em que nos iremos sucessivamente apoiando para constatar o fenómeno em estudo, assim como para ancorar a análise que dele fazemos e fundamentar conclusões.

A tarefa que a seguir foi colocada ao investigador pela descoberta documentalmente comprovável de uma mudança que, através de muitas gerações, mantém uma orientação específica foi a de procurar uma explicação [...] um esboço de explicação (Elias, 1989-1990 [1939]: 13).

Desse conjunto de matéria-prima que serve de base à nossa investigação, já destacámos a importância que atribuímos a uma diversidade de discursos aí presentes. O facto de termos optado pela sua análise, como opção metodológica primordial, vai ao encontro do entendimento de Habermas, agora apresentado por intermédio de Giddens, para o qual “todas as sociedades envolvem uma ‘interacção simbólica’ – a comunicação dos indivíduos entre si. O estudo da interacção simbólica gera o interesse pela compreensão do sentido – que constitui sempre a preocupação primordial da hermenêutica” (Giddens, 1992 [1985]: 162). Então, como não procurar os sentidos da transformação da sociedade nos discursos que a povoam, nalguns dos seus discursos escritos, através de uma análise hermenêutica dos seus textos?

Para além disso, no caso em estudo, o predomínio que a corrente neoliberal foi adquirindo entretanto, conduz-nos aos consensos, questão essencial na teoria de Habermas. Na sua maneira de explicar o que acontece na sociedade, um consenso racional é alcançado unicamente “pela força do melhor argumento”. No entanto, é “evidente que a maior parte das condições reais de interacção e de comunicação social” não são as condições que caracterizam a situação de discurso ideal (que é “uma situação em que não ocorrem restrições exteriores que impeçam os participantes de fazer uma avaliação das provas e dos argumentos, e em que cada participante dispõe de uma oportunidade igual e livre de participar na discussão”) (Giddens, 1992 [1985]: 167). A metodologia escolhida é a nossa forma de participar nessa discussão, procurando reequilibrar argumentos e proporcionar o distanciamento possível. “Aquele que estuda e pensa a sociedade é ele próprio um dos seus membros” (Elias, 2015 [1970]: 13).

A opção por uma metodologia interpretativa vai ao encontro das mudanças que Jeffrey Alexander gostaria que acontecessem nas ciências sociais⁹ (no sentido de estas serem mais permeáveis aos métodos de conhecimento das Humanidades, como referimos anteriormente). Eis algumas mudanças, onde o recurso à hermenêutica é claramente uma alternativa ou complementaridade:

Let's sweep away the old dust of behaviorism and lay down the carpet of hermeneutics [...] Let's dress up the neighbourhood of drab materiality with aesthetic ideas about the beautiful and sublime (Alexander, 2009: 4).

We need less statistics and more sign theory, less research design than methods for reading the social text, fewer techniques for making observations than for estimating the effectiveness of performance (Alexander, 2009: 5).

Anterior a Alexander, indicamos um nome de outro autor, desta vez associado à antropologia cultural, que valorizou e aplicou na sua investigação a metodologia de trabalho das Humanidades: Clifford Geertz. São suas as palavras que se seguem.

I want to do more, attempt to use some of the techniques that literary critics use, that historians use, that philosophers use, to explicate cultural matters¹⁰.

⁹ Alexander considera que nas Humanidades também há espaço para uma melhoria. Indica o sentido dessa renovação nos seguintes termos: [o]f course, this remodeled, twenty-first century cité would involve some changes from the humanities, too. Humanities theories centered on meaning often fail to explore the sociological contexts for signification (Alexander, 2009: 4-5).

¹⁰ Disponível em <http://www.thirteen.org/bigideas/geertz.html>. Esta citação encontra-se originalmente na obra Inglis, Fred (2000), Clifford Geertz. Culture Custom and Ethics, Cambridge, Polity.

Esta visão não marcou só o trabalho da sua própria autoria, como influenciou toda uma escola: a School of Social Science do Institute for Advanced Study¹¹. Esta Escola, situada em New Jersey, nos EUA, foi fundada em 1973, e tem como objetivo o estudo das sociedades contemporâneas e das mudanças sociais¹². Geertz fundou esta escola, tendo sido o seu primeiro professor¹³.

In 1970, Geertz joined the permanent faculty of the Institute with the mission of establishing its fourth school. His penchant for institution-building became evident here. Weathering many a storm, he fashioned the School of Social Science as the crucible for realizing his vision of interpretative social science.¹⁴

Foi o seu entendimento das ciências sociais que o levou a afastar-se das metodologias de trabalho das ciências naturais e exatas, tendo-se assim aproximado do modelo interpretativo.

Early in his career, Geertz critique the scientific models widely used in social sciences. He rejected the causal determinism that so often passed for explanation and instead embraced hermeneutics. He argued that culture is made up of the meanings people find to make sense of their lives and to guide their actions. Interpretive social science is an attempt to engage those meanings.¹⁵

O sociólogo Wolf Lepenies, que reconhece o quão inovador foi Geertz¹⁶, tem uma concepção da sociologia que abarca a complementaridade entre os diferentes métodos de conhecer.

Sociology, for me, has always been and still is a discipline oscillating between a scientific orientation, which has sometimes led it to imitate the natural sciences, and a hermeneutic attitude, which has shifted the framework of discourse toward the realm of literature (Lepenies, 2001: 32).

Sabemos que, desde o início da sociologia, alguns dos seus principais e mais influentes teóricos têm tido a preocupação de integrar uma vertente interpretativa ou hermenêutica nessa disciplina, tendo-a proposto e praticado. Como filões importantes dessas

¹¹ Personalidades ímpares passaram pelo IAS como, por exemplo, Albert Einstein, Abraham Flexner e Kurt Gödel (de acordo com informação disponível em <https://www.ias.edu/people/noted-figures>).

¹² Informação disponível em https://www.sss.ias.edu/?utm_source=ias&utm_medium=image_link_sss&utm_campaign=frontpage.

¹³ Disponível em: <https://www.ias.edu/people/geertz>.

¹⁴ Disponível em <https://www.ias.edu/people/geertz/life>.

¹⁵ Disponível em <https://www.ias.edu/people/geertz/work>.

¹⁶ "I think in general there is a belief that the social sciences are a machine that produces answers for politicians to listen to [...] Instead, they should be seen as a process. Cliff [Clifford Geertz] was a pathbreaker in that regard". Disponível em <https://www.ias.edu/people/geertz/work>.

correntes, referimos a sociologia interpretativa de Max Weber, o interaccionismo simbólico iniciado por George Mead e a sociologia fenomenológica de Alfred Schütz.

A escolha metodológica subjacente a esta investigação converge para a atitude hermenêutica referida e enquadrada na sociologia. Relativamente aos vários estudos a que recorreremos e que contêm vertentes empíricas, eles permitir-nos-ão caracterizar fases anteriores do processo social em estudo, hoje já inacessíveis diretamente, assim como caracterizar etapas mais recentes, às quais tão pouco conseguiríamos aceder por outras vias.

Como considerações metodológicas finais, reconhecemos que participamos nesta discussão possuindo uma formação académica de base em Humanidades (mais precisamente, Filosofia). Não pretendemos, nem conseguiríamos, anular esta nossa condição, fazendo com que ela não influencie de algum modo os juízos subjacentes às análises que efetuaremos e o horizonte pró-Humanidades em que as nossas conclusões se acabam por inscrever. Mas este também não é um dado novo. Bourdieu reconhece que a neutralidade de um investigador é uma ilusão.

Ainsi, contre l'illusion consistant à chercher la neutralité dans l'annulation de l'observateur, il faut admettre que, paradoxalement, il n'est de «spontané» que construit, mais par une construction réaliste (Bourdieu, 1993: 916).

Convém também termos presente que, a familiaridade que podemos eventualmente ter com o tema de pesquisa, pode não significar à partida uma vantagem cognitiva.

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (Velho, 1978: 126).

Esperamos que, pelas vias que fomos sinalizando, nomeadamente através do esforço metodológico que empreendemos no sentido de integrar cada vez mais a nossa preocupação cognitiva num contexto explicativo mais alargado, consigamos alcançar algum conhecimento novo que possibilite uma compreensão mais alargada do fenómeno da desvalorização das Humanidades. E orienta-nos também a expectativa de que possamos contribuir, em simultâneo, para o reconhecimento de que a realidade social é hoje um campo imenso sujeito a influências ideológicas, as quais, por vezes, são as primeiras a serem negadas. A partir daqui, passamos a apresentar a estrutura e o conteúdo da tese elaborada.

*

Em primeiro lugar, temos de salientar que não é por lapso que não fazem parte da estrutura desta tese nem um capítulo de enquadramento teórico, revisão bibliográfica e estado da arte, nem um capítulo onde se faça a explicação da metodologia seguida. Sobre a investigação que nos propomos realizar, até aqui identificámos as questões de partida, colocámos as hipóteses orientadoras e as balizas da análise, definimos a sua estratégia e clarificámos as opções metodológicas. A partir de agora, referências adicionais teóricas e metodológicas serão mobilizadas à medida que a substância dos assuntos assim o requererem e para fundamentar conclusões deste estudo. Assim, conforme a análise se vai desenvolvendo, recuperaremos mais contributos de vários autores. Como resultado final, temos uma tese atravessada pela teoria. Quanto à metodologia, introduziremos nos capítulos mais detalhes, conforme a especificidade de cada um.

Esta diferença na estrutura da nossa tese, relativamente ao que é mais frequente nas teses de doutoramento, aproxima-a da matriz que caracteriza os designados estudos figuracionais (“figurational studies”), cuja principal figura de referência é Norbert Elias.

Figurationists [...] Their writings abound in ‘theoretical’ and ‘methodological’ comments, but theory and method are almost always developed hand in hand with the investigation of substantive problems of human society (Mennell, n.d.).

Após a introdução, o corpo da tese é constituído por quatro capítulos, cujos temas principais são, por ordem dos capítulos, a desvalorização das Humanidades, os seus contextos políticos e ideológicos, o seu contexto institucional por excelência, a Universidade, e, a encerrar, o reconhecimento de valor nas Humanidades, que também é efetivo embora atualmente seja secundarizado. No seu conjunto, devido até à diversidade de perspetivas que convocamos, como que observamos o fenómeno em estudo através de um caleidoscópio.

O capítulo 1 tem por objetivo transformar uma perceção inicial da desvalorização das Humanidades em conhecimento fundamentado, esta última expressão intencionalmente redundante. Começa pela análise da tendência para o decréscimo de adesão à formação em Humanidades no ensino superior em vários países, pelo menos em termos relativos. Estabelecemos o ano de 2000 e o ano de 2012 como pontos de referência para traçar uma evolução. Estão em causa alguns indicadores relativos ao ensino superior, nomeadamente quanto a novos inscritos, graduados e doutorados. Assumimos que estes indicadores espelham não só as escolhas dos alunos (com várias influências), como também a ação de outros

agentes sociais de relevo no âmbito em estudo, posicionados em lugares de decisão nas instituições de ensino superior, nos governos nacionais e nas organizações internacionais.

Com esta base, hierarquizamos os países quanto à sua contribuição para o universo de formados em Humanidades. Esse conhecimento possibilitar-nos-á identificar os EUA como ator principal, tanto em 2000 como em 2012, o que fundamenta a nossa decisão de os eleger como estudo de caso. Acresce o facto de eles serem um dos primeiros países a terem tido um governo neoliberal, logo a partir do início da década de 1980, o que nos possibilita olhar a desvalorização das Humanidades desde o alvor da implementação das políticas neoliberais.

No capítulo 2, começamos por sistematizar razões que condicionam a valorização das Humanidades e apresentamos uma tipologia dessas razões. Fazemo-lo através da interpretação de discursos publicados por diversos atores ligados a estas áreas do conhecimento. Como principal conclusão emerge a ideia de que as Humanidades estão reféns de uma valorização redutoramente económica, do conhecimento e da formação universitária. Continuamos a nossa pesquisa procurando nas recomendações políticas de várias organizações internacionais, nem sempre consensuais entre si, as razões que levaram à desvalorização das Humanidades. Nesse contexto, encontramos as pistas necessárias para prosseguir a investigação aprofundando as raízes ideológicas, nomeadamente neoliberais, que pressupomos, desde o início, que constituem um vetor fundamental da desvalorização das Humanidades.

Cientes de que as transformações ocorridas na sociedade, a vários níveis, têm impacto nas instituições, e vice-versa, no capítulo 3 estudamos a forma como se foi desenvolvendo a Universidade, central nas dinâmicas das Humanidades. A nossa análise parte dos começos desta instituição, mas aprofundaremos o tema sobretudo a partir da segunda revolução académica, questionando o que aí é verdadeiramente novo, ou seja, a novidade da sua terceira missão. Apesar das diferenças, os relatos vão coincidir na constatação da implementação progressiva de um formato institucional comum, quanto a princípios de organização e gestão da Universidade. A partir daí, o foco da nossa atenção passará a estar no impacto desse novo paradigma organizacional na própria missão e no funcionamento da Universidade.

No capítulo 4 damos voz a discursos de reconhecimento de valor na formação superior em Humanidades. Tomaremos por base a apresentação da formação em Humanidades que é feita pela Harvard University, no seu website. Para além disso, recuperaremos as expectativas correspondentes a outros atores importantes no que diz respeito à formação avançada em Humanidades (empregadores, alunos, graduados, investigadores). Esta análise tem por intuito perceber em que medida são consistentes entre si estas várias perceções e em que medida elas

convergem, ou não, todas ou alguma(s), para a valorização e a pertinência deste tipo de formação nas sociedades atuais.

Teremos então oportunidade para perceber se os grupos de indivíduos que reconhecem valor a este domínio do conhecimento se regem por uma grelha de critérios de valor de cariz neoliberal ou se, nos seus casos, outros valores falam mais alto.

A terminar, a conclusão retoma os problemas colocados e sintetiza os resultados alcançados com a análise. São, então, elaboradas as conclusões finais da investigação.

1 A DESVALORIZAÇÃO DAS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR: CARACTERIZAÇÃO DE TENDÊNCIAS

1.1 Introdução

A desvalorização das Humanidades, em termos de desinvestimento em sentido lato, é uma percepção que se obtém facilmente assim que começamos a ganhar interesse pelo assunto. Ao pesquisar informação sobre esse tema, encontramos muitas opiniões que refletem uma preocupação com as Humanidades, por vezes consideradas juntamente com as Artes ou com as Ciências Sociais, que não podemos ignorar. Seguem-se alguns exemplos, entre muitos:

In several European countries, such as the UK, France, Italy, Spain, Portugal, Hungary and Poland, for instance, the budgets for SSH research have already been severely cut (European Sociological Association, 2015).

Scholars and university administrators worldwide are concerned about the long-term sustainability of Humanities research, particularly in a time of increasing financial cutbacks and growing policies towards quantifying scholarly achievement (Zuccala, 2013: 3).

The funds allocated for A&H activities are decreasing, showing a sharp decline from 2009 to 2012 (Moed, 2013: 1).

It has become commonplace to view the Humanities as under threat or in decline (Kreager, 2013: 1).

‘Crisis’ and ‘decline’ are the words of the day in discussions of the humanities (Gutting, 2013).

Most universities in this world somehow acknowledge the importance of languages, literatures, music, art history, philosophy, religion, and education. But when it comes to basic financial issues, the humanities tend to be the first victims of budget cuts (Classen, 2012: 54).

The humanities are under severe pressure worldwide (Bod, 2011: 189).

[T]he dominant paradigm has been one of a technology push, which has largely ignored the potential contribution of the Arts, Humanities and Social Sciences to regional development and innovation (Goddard, 2011: viii).

Neste primeiro capítulo, temos por objetivo transformar a percepção referida num conhecimento fundamentado da desvalorização das Humanidades. De início, tínhamos a

intenção de constituir indicadores que nos permitissem conhecer a intensidade com que se tem promovido a investigação nas áreas das Humanidades. Neste âmbito, pretendíamos quer traçar as tendências do financiamento quer perceber a evolução do número de investigadores a elas dedicados. No entanto, sobre isso, não encontramos disponíveis séries estatísticas por país, mesmo recorrendo a várias fontes tais como a OCDE, o Eurostat e a UNESCO. Como, então, saber em que medida as Humanidades têm vindo a ser desvalorizadas nas últimas décadas de tal forma que é frequente depararmo-nos com a expressão “crise das Humanidades”?

Martha Nussbaum fala dessa crise. A autora tem consciência de que esta crise é ainda maior do que aparenta ser e, por isso, designa-a como sendo uma crise silenciosa (“the silent crisis”). Considera-a silenciosa quando a compara com a crise financeira de 2008, não porque entenda que seja menos grave mas porque é muito menos noticiada.

We are in the midst of a crisis of massive proportions and grave global significance. No, I do not mean the global economic crisis that began in 2008. At least then everyone knew that a crisis was at hand [...]. No, I mean a crisis that goes largely unnoticed, like a cancer (Nussbaum, 2010: 1).

Mais concretamente, refere-se a uma crise da educação, a nível mundial, que tem como cerne as mudanças radicais que recaem sobre as Humanidade, para além das Artes.

The humanities and the arts are being cut away, in both primary/secondary and college/university education, in virtually every nation of the world. Seen by policy-makers as useless frills, at a time when nations must cut away all useless things in order to stay competitive in the global market, they are rapidly losing their place in curricula, and also in the minds and hearts of parent and children [...] The crisis is facing us, but we have not yet faced it (Nussbaum, 2010: 2).

Por estas palavras constatamos que a crise das Humanidades, enquanto perda de peso nos curricula dos vários patamares do sistema educativo, resulta de orientações políticas e das opções dos estudantes. Seguindo esta pista, acabámos por contornar a nossa dificuldade quantificando a desvalorização das Humanidades através da análise da procura de formação superior em Humanidades. Um dos pressupostos subjacentes à criação do website *Humanities Indicators*. A project of the American Academy of Arts & Sciences confirma a validade da estratégia que seguimos para definir o facto que pretendemos estabelecer neste capítulo, a desvalorização das Humanidades, o qual procuramos explicar nos capítulos subsequentes.

The number of students who take degrees in the humanities provides one of the most fundamental indicators of the state of the field. Large changes in the numbers of those who choose

undergraduate humanities major can affect the ecology of higher education, while an increase or decrease in the numbers of those completing advanced degrees in the humanities may signal tight job markets for new Ph.D.'s or warn of future shortages of teachers¹⁷.

Este capítulo começa pela análise da adesão à formação em Humanidades no ensino superior, em vários países, dissecando a sua evolução para um conjunto de indicadores. Incluímos também uma análise mais pormenorizada sobre a dinâmica da formação em Humanidades nos EUA, sobretudo por duas razões: por um lado, dado que é incontestavelmente o país mais importante em termos de volume de graduados, como se concluirá mais à frente e, por outro lado, porque disponibiliza um conjunto muito significativo de informação estatística, no portal que acabámos de referir. Como forma de complementar esta abordagem, no sentido de possibilitar uma dimensão de elaboração teórica, referimos ainda o estado das Humanidades num outro país. Finalizamos apresentando uma série de considerações sobre a desvalorização das Humanidades em geral.

Antes de avançarmos, porém, salvaguardamos a complexidade subjacente à questão da adesão aos cursos superiores de Humanidades. A questão tem, pelo menos, duas vertentes: 1) a disponibilidade de cursos e o número de vagas; 2) o interesse dos alunos. Uma maior ou menor adesão à formação superior em Humanidades resulta de um conjunto de escolhas, determinadas por um número imenso de indivíduos com uma ampla gama de interesses, interdependentes entre si e, por isso, em possibilidade constante de influenciarem e de serem influenciados. Mesmo se os agregarmos em grupos de acordo com um determinado perfil (decisores políticos - de organizações internacionais ou de governos nacionais, decisores institucionais, potenciais alunos, pais, educadores, empregadores, ...), em cada grupo continuaremos a encontrar diversidade de interesses e de escolhas.

Neste sentido, a desvalorização das Humanidades resulta de um confluir de tensões, estando nesta fase em suspenso qualquer juízo que possamos fazer sobre que fatores são mais determinantes. Vendo esta realidade à luz do pensamento de Norbert Elias, podemos dizer que estamos, neste caso, na presença de “grupos formados por seres humanos interdependentes”, que formam entre si “teias de interdependência” que resultam naquilo que Elias diz ser uma configuração específica (Elias, 2015 [1970]: 14-15). Nesta condição, “[a]s suas acções são interdependentes” (Elias, 2015 [1970]: 142) e “as pessoas verificam que estão sujeitas a forças que as compelem”, “forças exercidas pelas pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas próprias”, em suma, “forças sociais” (Elias, 2015 [1970]: 17).

¹⁷ Disponível em <http://www.humanitiesindicators.org/>.

Se neste capítulo pode parecer que nos posicionamos sobretudo na perspetiva dos alunos, dado que caracterizarmos as tendências de evolução dos formados em Humanidades, sabemos que ao fazê-lo não estamos a olhar somente para as escolhas que estes fizeram. As decisões destes não dependem somente dos seus interesses intrínsecos mas também das ideias que os influenciam e do leque de opções que encontram à sua disposição, o que é condicionado por uma diversidade de escolhas (dos políticos, das instituições, mesmo dos alunos que os precederam, etc.).

1.2 A procura de formação superior em Humanidades

1.2.1 Os novos inscritos em Artes & Humanidades

Uma forma de percebermos com que intensidade as Humanidades são valorizadas na sociedade é, então, através do grau de interesse que os seus cursos superiores geram. Assim, no sentido de darmos início à caracterização da forma como as Humanidades têm sido, ou não, desvalorizadas socialmente, apresentamos o peso de novos inscritos no ensino superior em cursos de Artes e Humanidades¹⁸ (níveis ISCED 5A, 5B e 6), face ao total de novos inscritos em 2012, em países da OCDE e seus parceiros (Figura 1-1), de acordo com a informação disponível (OECD, 2014). Consideramos que este indicador tem claramente uma vantagem relativamente aos outros dois indicadores que também serão analisados: embora nem todos os novos inscritos no ensino superior cheguem, de facto, a alcançar o grau pretendido¹⁹, este indicador põe de manifesto as escolhas mais recentes por áreas de formação, melhor do que o número de diplomados em 2012.

Entre os 36 países considerados (os com informação disponível na fonte indicada), o interesse gerado²⁰ em torno dos cursos superiores ligados às Artes e Humanidades (A&H) varia consideravelmente, tendo em conta o indicador em questão: desde a Arábia Saudita, com 24% dos novos inscritos em A&H, até ao Chile, com 4%. Esta constatação, por si só, não é esclarecedora, suscitando uma reflexão sobre o que origina esta diferenciação por país. Uma

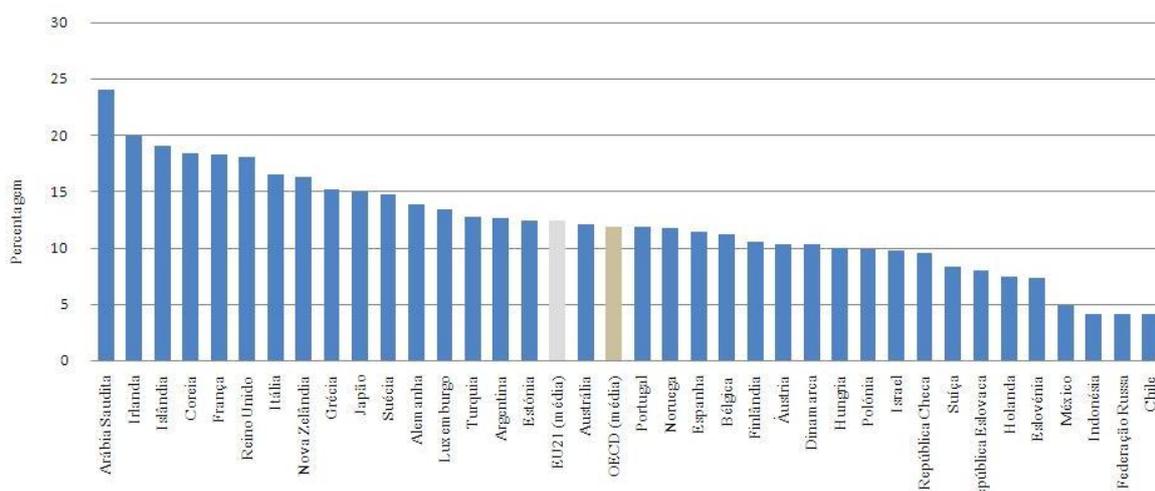
¹⁸ Por não estar disponível este indicador só para as Humanidades.

¹⁹ Em 2011, a percentagem de estudantes que, tendo entrado no ensino superior, alcançaram pelo menos o primeiro grau, no período de tempo normalmente estipulado para concluir esse grau, situa-se nos 68% (média OCDE), só com três países acima dos 80% (OECD, 2013).

²⁰ Sempre o resultado de vários interesses, pelo menos dos decisores políticos, dos decisores institucionais e dos alunos.

maior ou menor valorização (ainda que relativa) da formação superior em Artes e Humanidades depende de quê?

Figura 1-1 Percentagem de novos inscritos em Artes e Humanidades sobre o total de novos inscritos nos cursos dos níveis ISCED 5A, 5B e 6, em 2012 e para um conjunto de países



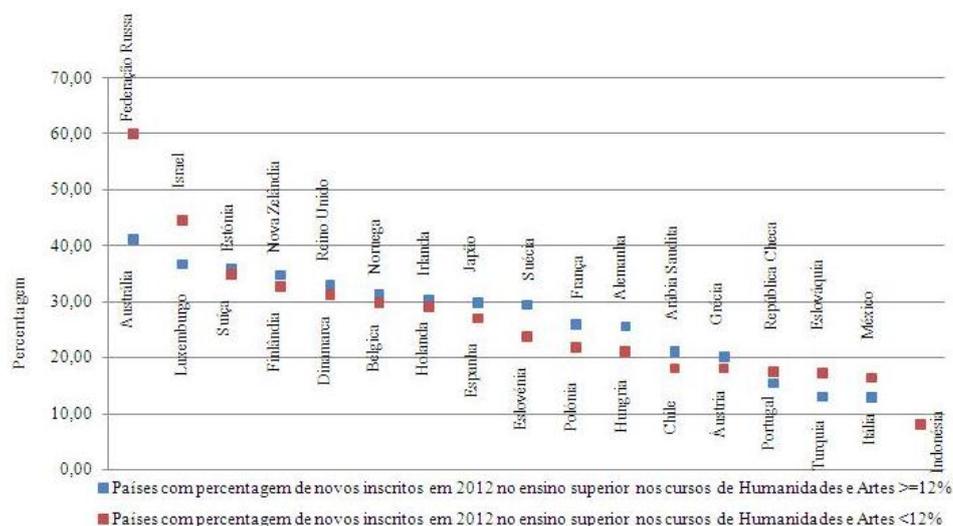
O nível ISCED 5B não está incluído nos valores de França, Itália, Austrália; o nível ISCED 6 não está incluído nos valores de Irlanda, Espanha, Bélgica, Polónia, Holanda, Federação Russa. Relativamente à Argentina, o ano de referência é 2011.

Fonte: OECD. Education at a glance 2014

Para facilitar uma resposta, distribuímos os países por dois grupos: o grupo A – percentagem de novos inscritos em A&H maior ou igual a 12%; e o grupo B – percentagem de novos inscritos em A&H menor que 12%. As médias apresentadas para os países da OCDE e EU21, sendo ambas 12%, determinaram a nossa definição da linha divisória. O objetivo desta separação é confrontar cada grupo com quatro indicadores relativos ao estado de desenvolvimento quer do sistema de educação quer do sistema de I&D de um país, e verificar se assim emerge algum padrão explicativo.

Para o efeito, elaborámos quatro gráficos, todos constituídos por duas séries: uma série de valores relativos aos países do grupo A (marcadores azuis, um por país); e uma série de valores relativos aos países do grupo B (marcadores vermelhos, um por país). Quanto ao sistema de educação, para posicionar os países quanto ao seu nível de desenvolvimento, recorreremos ao indicador “percentagem da população com mais de 25 anos com o ensino superior completo (ISCED 5 ou 6)” e a este mesmo indicador mas relativo à percentagem de mulheres nessas condições. Quanto ao sistema científico, para a mesma finalidade, seleccionámos os indicadores “despesa em I&D como percentagem do PIB” e “despesa em I&D por habitante”. Seguem-se as representações gráficas.

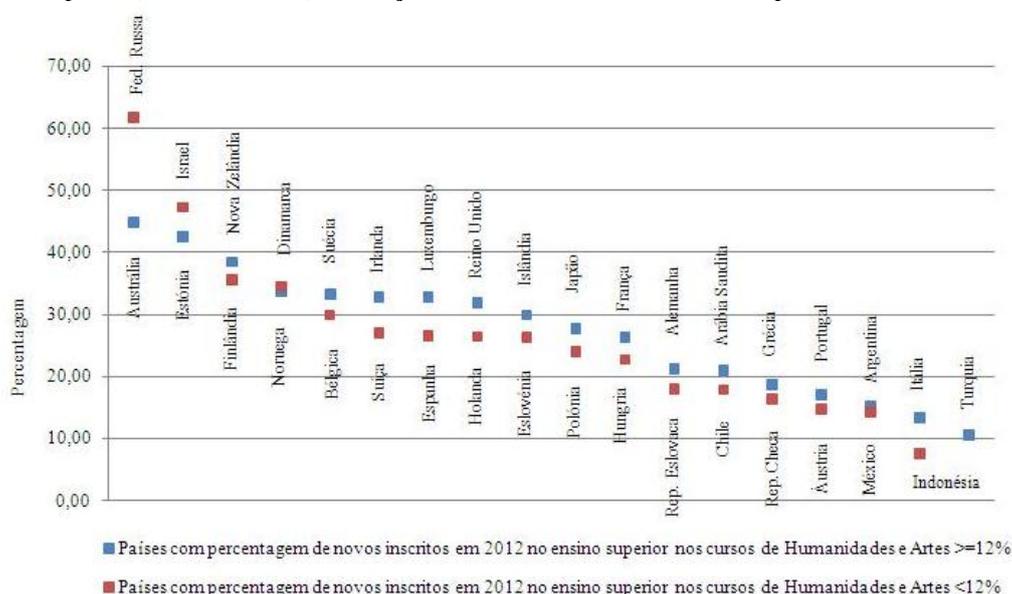
Figura 1-2 Posicionamento dos países, inicialmente identificados, quanto à sua realização educacional (educational attainment), em percentagem da população do escalão etário +25 anos com o ensino superior completo (ISCED 5 ou 6). Situação em 2012 ou último valor disponível.



Nota: países não considerados por falta de informação: Islândia, Coreia, e Argentina.

Fonte: UIS, 15 Setembro 2014

Figura 1-3 Posicionamento dos países, inicialmente identificados, quanto à sua realização educacional (educational attainment), em percentagem de mulheres do escalão etário +25 anos com o ensino superior completo (ISCED 5 ou 6). Situação em 2012 ou último valor disponível.



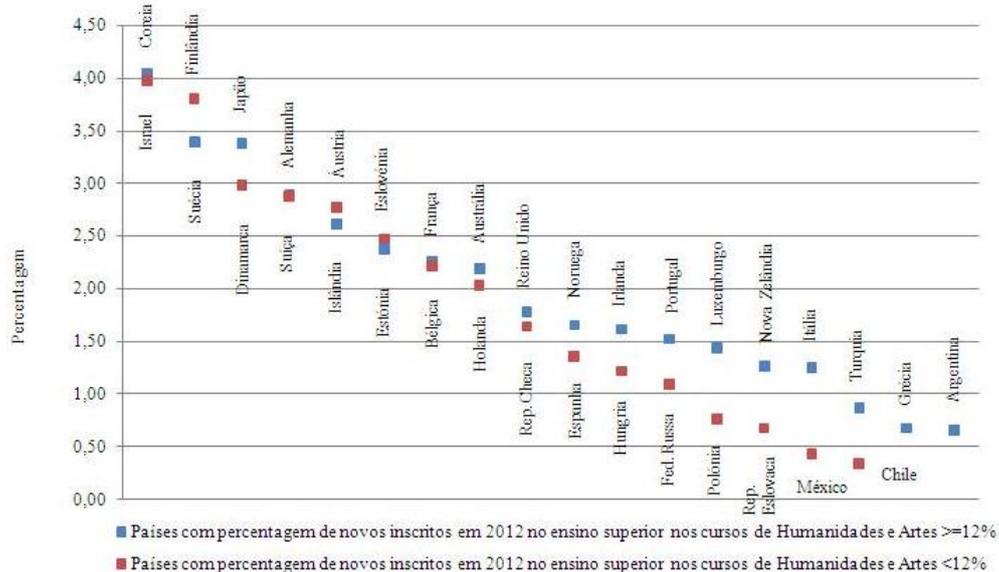
Nota: país não considerado por falta de informação: Coreia.

Fonte: UIS, 15 Setembro 2014

Observando as figuras disponibilizadas, constatamos em todas um certo paralelismo entre as duas séries incluídas em cada uma delas. No entanto, é visível uma ligeira melhoria no posicionamento dos países do grupo A quando está em causa a percentagem de mulheres

que completam o ensino superior (Figura 1-3 por comparação com a Figura 1-2) e quando está em causa a despesa em I&D por habitante (Figura 1-5 por comparação com a Figura 1-4).

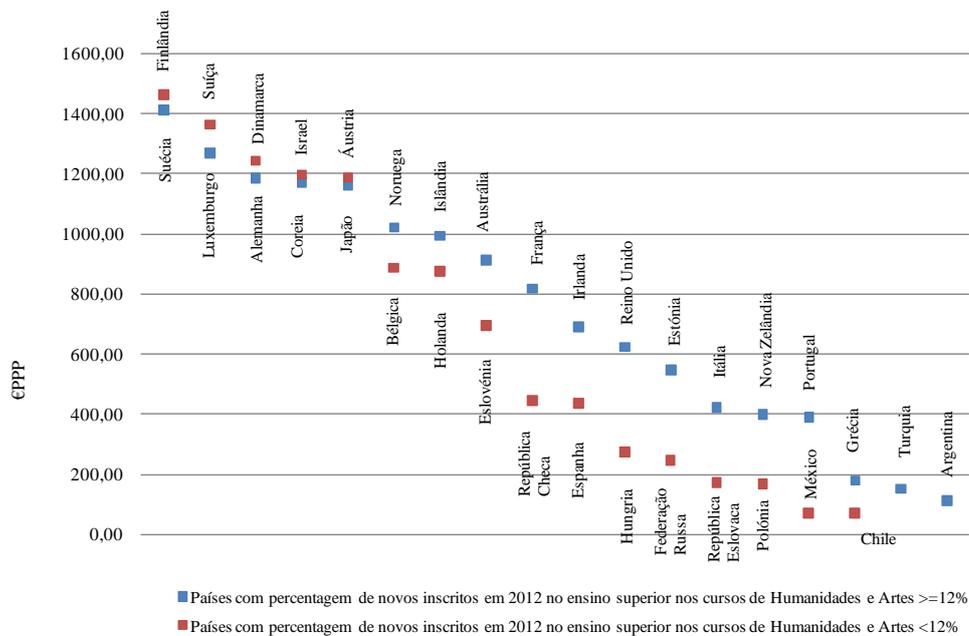
Figura 1-4 Posicionamento dos países, inicialmente identificados, quanto à sua despesa em investigação e desenvolvimento, em percentagem do PIB. Valores de 2011



Nota - Países não considerados por falta de informação: Arábia Saudita e Indonésia.

Fonte: UIS, 15 Setembro 2014

Figura 1-5 Posicionamento dos países, inicialmente identificados, quanto à sua despesa em investigação e desenvolvimento, por habitante. Valores de 2011



Nota - Países não considerados por falta de informação: Arábia Saudita e Indonésia.

Fonte: UIS, 15 Setembro 2014

De qualquer modo, a proximidade das duas séries nas quatro figuras faz com que delas não consigamos retirar uma razão que explique a discrepância entre os países relativamente ao peso dos seus novos inscritos no ensino superior em Humanidades. Ou seja, uma maior valorização social das Humanidades parece não advir do grau de desenvolvimento de um país, quando medido pelos quatro indicadores que escolhemos. Afastamos assim determinados preconceitos que vêem a valorização das Humanidades como um luxo de países mais desenvolvidos ou, pelo contrário, uma questão menor com a qual já não se preocupam os países mais desenvolvidos, os quais estariam mais atentos à formação em áreas tecnológicas, por exemplo.

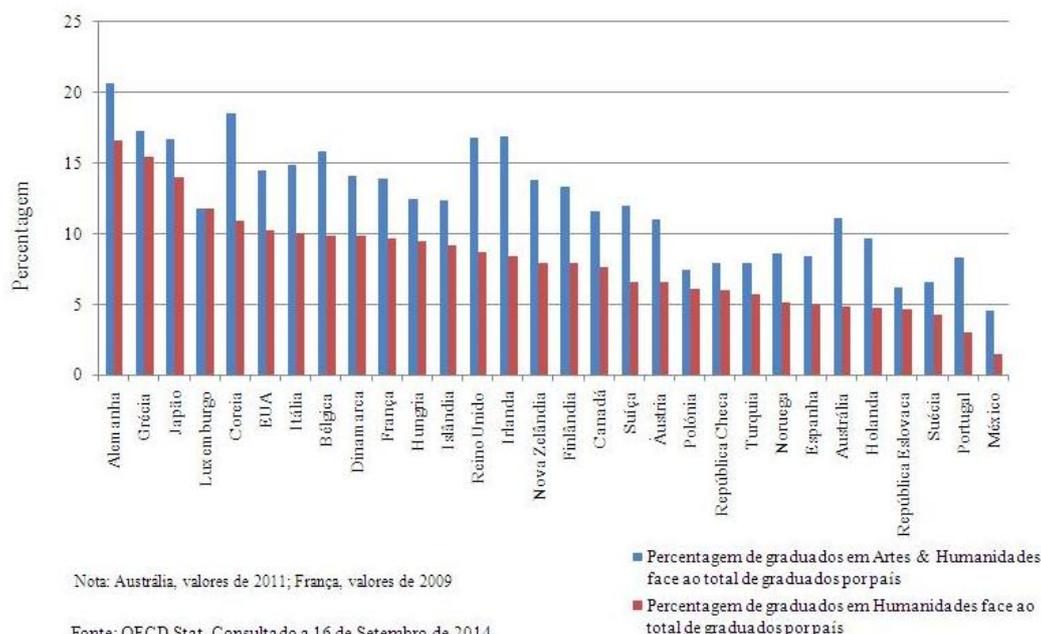
Esta ausência de uma relação de tipo causa-efeito (na generalidade dos casos, os países posicionam-se aos pares em cada figura, próximos nos valores representados no eixo dos y, sendo cada par constituído por elementos dos dois grupos) é reforçada se tivermos em conta o ranking de países relativo ao desempenho em inovação disponibilizado no *Innovation Union Scoreboard 2014*. Aí constatamos que os estados membros da União Europeia mais inovadores, quer os que são líderes (innovation leaders) quer os que são seguidores (innovation followers), se distribuem de forma similar pelos dois grupos de países que considerámos. Tanto no grupo A como no grupo B encontramos dois líderes de inovação (quatro no total da categoria); quanto aos seguidores de inovação, uma categoria com 10 elementos, cinco pertencem ao grupo A e quatro ao grupo B (European Commission, 2014).

Estando cientes da diversidade por país, em termos do peso relativo dos que em 2012 optaram por uma formação superior em Artes & Humanidades, passamos à análise das estatísticas sobre graduados em Humanidades (nível de especificidade temática já disponível neste segundo indicador). Ainda que a análise de graduados não incida numa escolha pelas Humanidades tão recente como a dos novos inscritos (se tivermos em conta, por exemplo, o ano 2012), ela possibilita que nos foquemos especificamente nas Humanidades. Para além dessa vantagem, uma análise ao nível dos graduados também nos move da esfera de intenções para a esfera das intenções concretizadas. Por estas razões, dissecaremos a uma outra escala – com maior profundidade – o próximo indicador.

1.2.2 Os graduados em Humanidades (ISCED 5A E 6)

A Figura 1-6 faculta a distribuição percentual de graduados em Humanidades (níveis 5A e 6) por vários países e permite ainda estabelecer uma comparação desta com a distribuição correspondente aos graduados em Artes & Humanidades.

Figura 1-6 Percentagem de graduados em Humanidades versus graduados em Artes & Humanidades, sobre o total de graduados em todas as áreas, diplomados em 2012



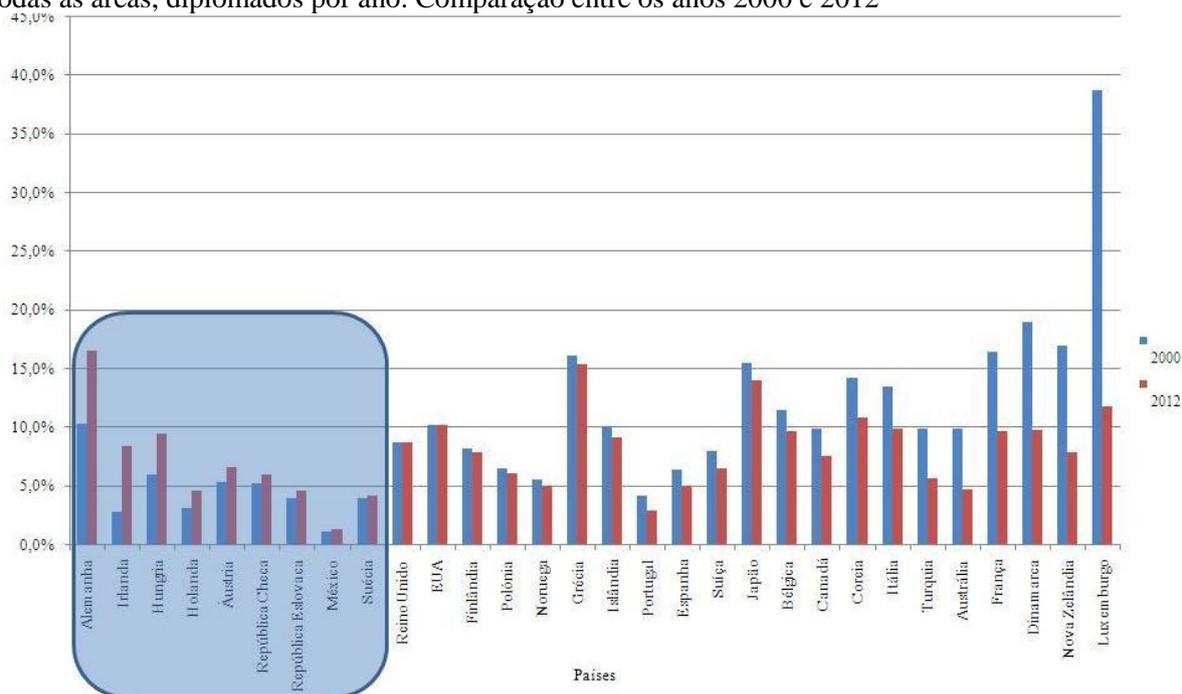
Como nem sempre há dados estatísticos para todos os países, o conjunto de países constituído para a categoria “graduados” não coincide com o conjunto de países referido na Figura 1-1; ainda assim, há vinte e oito países que são comuns. Para além de outros casos, destacamos que na Figura 1-6 não consta a Arábia Saudita, anteriormente na primeira posição, e passam a estar incluídos os EUA que, como veremos, acabam por ser determinantes neste estudo.

Quanto à proporção entre graduados em Humanidades e graduados em Artes, os países denotam características diferentes entre si. Por exemplo, e sublinhando que os valores apresentados dizem respeito só a graduados de 2012, o Luxemburgo não apresenta qualquer graduado em Artes; a Irlanda tem praticamente o mesmo número de graduados em Humanidades e nas Artes; os graduados em Artes no México são mais do dobro que os graduados em Humanidades; em Portugal, graduaram-se 2787 alunos em Humanidades e 5050 alunos em Artes. É importante ter em consideração esta diversidade por país sempre que

haja necessidade de analisar algum indicador para o qual não seja possível destringir as Humanidades das Artes: são áreas distintas, que podem gerar diferentes níveis de atenção e de empenhamento de cada uma das partes envolvidas.

Para possibilitar avançarmos na questão da desvalorização das Humanidades, comparamos de seguida o peso relativo dos graduados em Humanidades face ao total dos graduados, por país, em dois anos distintos, separados por mais de uma década.

Figura 1-7 Evolução da percentagem de graduados em Humanidades sobre o total de graduados de todas as áreas, diplomados por ano. Comparação entre os anos 2000 e 2012



Fonte: OECD.Stat. Consultado a 16 de Setembro 2014

Na Figura 1-7 aparecem destacados os nove países onde a proporção de graduados em Humanidades, face aos graduados em todas as áreas, aumentou de 2000 para 2012; nos restantes, a maioria, verifica-se uma quebra. Assim, ainda que o número absoluto de graduados em Humanidades tenha aumentado em todos os trinta países representados, na maioria dos países houve uma desvalorização da formação nas Humanidades face à valorização da formação nas outras áreas (em percentagem, as outras foram mais escolhidas em 2012 do que em 2000).

Globalmente e em números absolutos, o resultado do aumento do número de graduados ISCED 5A e 6 é visível na Figura 1-8, onde destacamos os graduados em Humanidades dos graduados das outras áreas, em 2000 e 2012. Desta comparação concluímos que houve um abrandamento relativo do interesse pelas Humanidades, que quantificamos da seguinte forma: enquanto nas outras áreas não as Humanidades, o fator de multiplicação

do número de graduados foi 1,6, nas Humanidades foi 1,4. Daí que a percentagem de graduados das Humanidades, face aos graduados em todas as áreas e para todos os países incluídos no grupo estudado, tenha passado de 10% em 2000 para 9% em 2012. Esta é a nossa primeira constatação da desvalorização das Humanidades enquanto formação superior.

Figura 1-8 Evolução do número de graduados ISCED 5A e 6 em todas as áreas, com destaque para o número de graduados em Humanidades. Comparação entre o número de diplomados em 2000 e 2012



Nota: grupo de 30 países do gráfico anterior

Fonte: OECD.StatConsultado a 16 de Setembro 2014

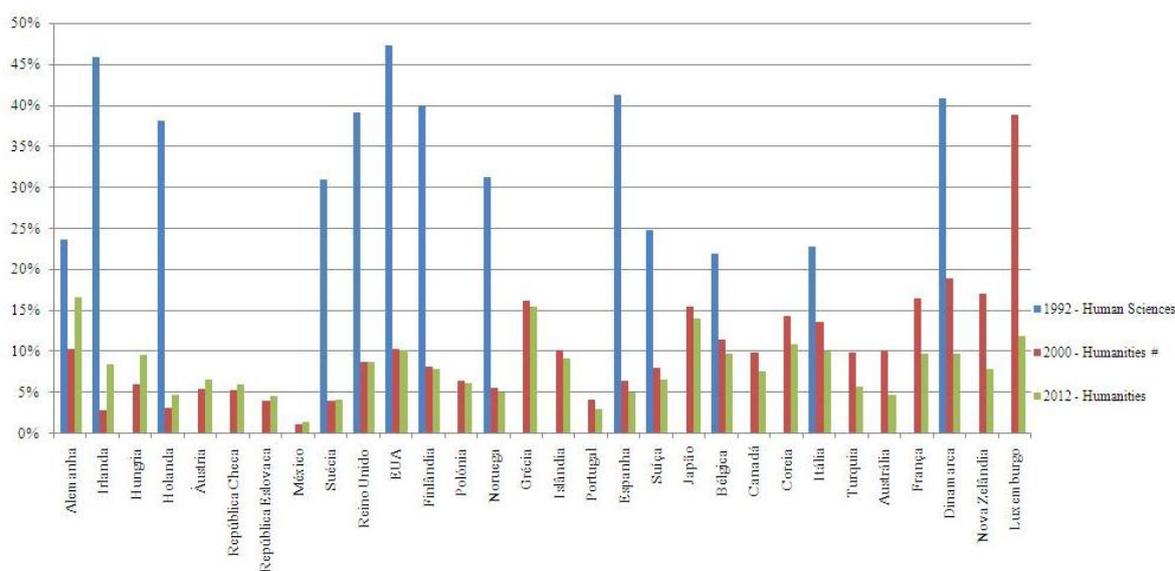
A escolha dos anos 2000 e 2012, como termos de comparação, tem a sua razão de ser no facto de as instituições oficialmente produtoras de estatísticas internacionais disponibilizarem online as séries relevantes a este assunto a partir de 1998 e, mesmo assim, com lacunas de informação que só aparecem preenchidas de uma forma mais consistente a partir de 2000.

Como forma de complementar estas séries estatísticas, consultámos a publicação *Education at a Glance. Indicators OECD*, na sua edição impressa de 1995 (OECD, 1995). Nessa altura, a OECD optava por distribuir o número total de graduados por apenas cinco domínios científicos: *medical sciences*, *natural and physical sciences*, *engineering and architecture*, *law and business*, *Human Sciences*. Atualmente, no que diz respeito ao nível onde se encontra a designação “Humanities” (dois dígitos), a OCDE distribui o número total de graduados por 22 domínios científicos, conforme consta na plataforma OECD.Stat: *education* (ISC 14), *arts* (ISC 21), *Humanities* (ISC 22), *social and behavioural science* (ISC 31), *journalism and information* (ISC32), *business and administration* (ISC 34), *law* (ISC 38), *life sciences* (ISC 42), *physical sciences* (ISC 44), *mathematics and statistics* (ISC 46), *computing* (ISC 48), *engineering and engineering trades* (ISC 52), *manufacturing and*

processing (ISC 54), *architecture and building* (ISC 58), *agriculture, forestry and fishery* (ISC 62), *veterinary* (ISC 64), *health* (ISC 72), *social services* (ISC 76), *personal services* (ISC 81), *transport services* (ISC 84), *environmental protection* (ISC 85), *security services* (ISC 86).

A junção num único gráfico dos dados relativos a *Human Sciences* 1992 e *Humanities* 2000 e 2012 torna patente a existência de uma quebra de série, já que há uma diminuição acentuada dos valores, que se verifica quando se compara 1992 com 2000. Necessariamente, pela desajustada dimensão relativamente aos anos mais recentes e pelo que conhecemos das classificações em causa, a categoria *Human Sciences* 1992 englobará muito mais disciplinas que as atuais *Humanities* (Figura 1-9).

Figura 1-9 Percentagem de graduados em “Humanidades” sobre o total de graduados de todas as áreas. Comparação entre as diferentes classificações de domínios científicos usadas ao longo do tempo pela OCDE (1992, 2000 e 2012)



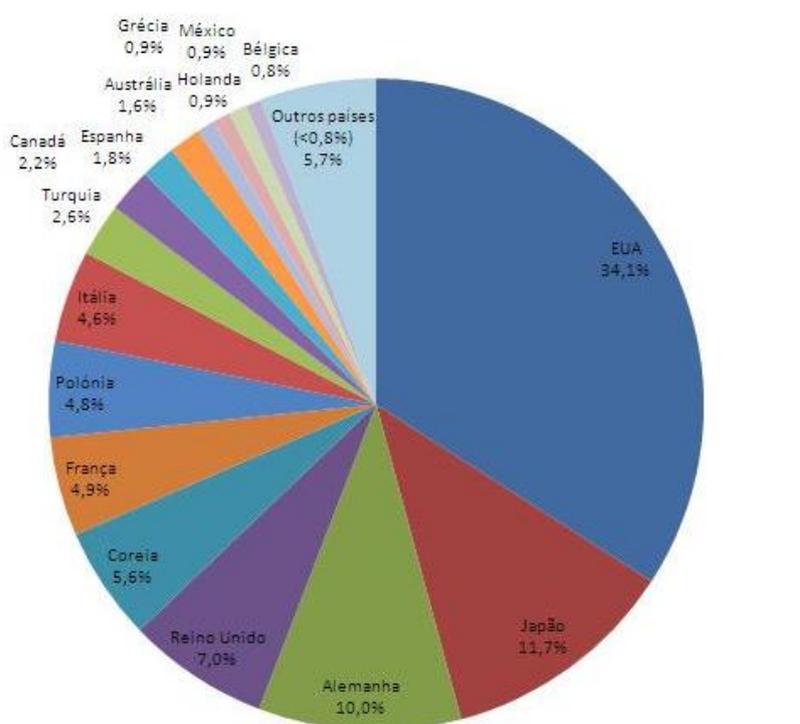
= Quebra de série devido a alterações no sistema de classificação dos domínios científicos

Fonte - Dados de 1992: OECD, Education at a Glance. OECD Indicators. Paris, 1995
 Dados de 2000 e 2012: OECD.Stat. Consultado a 16 de Setembro 2014

Sem um documento que estabeleça a correspondência entre as diferentes versões das classificações de domínios científicos da OCDE (só se encontrou correspondência entre as versões de 2002 e 2007 da OECD FoS – Fields of Science, em OECD (2007)), perde-se a possibilidade de, por esta via, se constituírem séries estatísticas para um período mais longo. Uma forma de contornar esta lacuna seria recorrer a informação estatística eventualmente facultada por cada país. Por esta via, neste estudo complementaremos o conhecimento resultante da análise das estatísticas da OCDE aprofundando o caso dos EUA, cuja relevância no domínio das Humanidades é visível na Figura 1-10.

A Figura 1-10 distribui o número de graduados em Humanidades (ISCED 5A e 6) diplomados em 2012 (referidos na Figura 1-8) pelos 30 países que atribuíram esses graus, hierarquizando-os quanto à dimensão desse contributo, independentemente de qualquer outro parâmetro. Se agregarmos essa informação por continente temos o seguinte resultado: Europa, 41%; América, 37%; Ásia, 20% e Oceânia, 2%. Pouco mais de 20% dos países (mais precisamente sete países) são responsáveis por cerca de 80% destes graduados (exatamente, por 78%), estando este caso de acordo com a lei de Pareto. Por este motivo, pode-se presumir que o conjunto de países para os quais foi possível agregar informação é um conjunto consistente e representativo, confirmando-se a sua pertinência para a análise.

Figura 1-10 Distribuição percentual por país do número total de graduados em Humanidades (ISCED 5A e 6) relativo aos 30 países em observação, 2012



Fonte: OECD.Stat Consultado a 16 de Setembro 2014

Nota: Austrália, valores de 2011;
França, valores de 2009

Destacam-se de sobremaneira os Estados Unidos da América, responsáveis por 34% dos graduados em Humanidades (Figura 1-10). Mais uma vez sublinhamos que a sua dimensão faz com que seja importante estudar em particular a desvalorização das Humanidades nos EUA. Esta opção tem ainda por justificação um outro motivo, relativo ao poder de influência que as universidades dos EUA têm sobre as universidades de outras regiões, nomeadamente no que diz respeito a estratégias de desenvolvimento. Readings enfatiza este aspecto do seguinte modo:

If I also pay particular attention to the changes currently occurring in the North American University, this is because the process of “Americanization” cannot be understood as simply the expansion of U.S. cultural hegemony. In fact, I shall argue, “Americanization” in its current form is a synonym for globalization, a synonym that recognizes that globalization is not a neutral process in which Washington and Dakar participate equally (Readings, 2008 [1997]: 2).

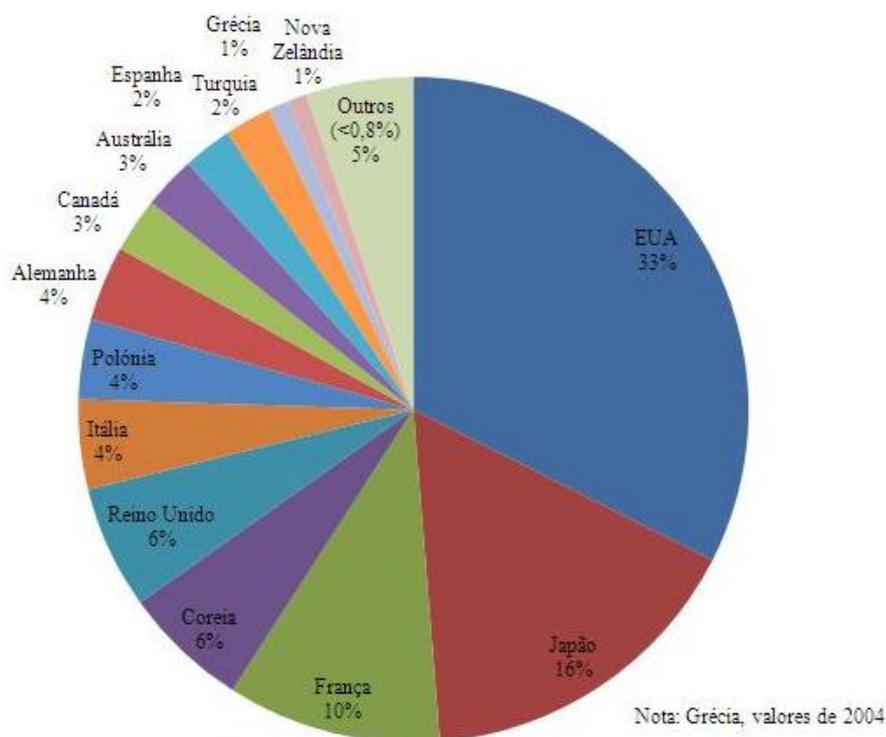
Assim, e já numa perspetiva mais global, apresentar a desvalorização das Humanidades nos EUA é, de alguma forma, iluminar parte do que entretanto se passou, ou poderá vir a passar-se, noutros países.

No outro extremo da representação gráfica, encontra-se um grupo de países com um contributo diminuto para o conjunto total destes graduados: são 14 países responsáveis por 6% dos graduados. Entre estes, estão seis dos nove países onde a percentagem de graduados de Humanidades face ao total de graduados de todas as áreas do conhecimento aumentou comparando o número de diplomados em 2000 com os de 2012 (de acordo com Figura 1-7), o que dá ideia do volume desse crescimento em termos absolutos: República Checa, Hungria, Irlanda, Áustria, República Eslovaca e Suécia.

A Figura 1-11 representa a distribuição do número de graduados em Humanidades, diplomados em 2000, por país, construída à semelhança da Figura 1-10; comparando-as, destacam-se os traços mais característicos da evolução ocorrida nesse horizonte temporal.

Como primeira constatação, os EUA são, nos dois anos, responsáveis pela formação de um terço destes graduados e, juntamente com o Japão, aos dois pertence cerca de metade dos graduados, quer de 2000 (49%) quer de 2012 (46%). A segunda evidência é a passagem da Alemanha da oitava posição (2000) para a terceira posição (2012) com um aumento considerável do seu peso percentual (de 4% para 10%), o que está em conformidade com o crescimento percentual registado na Figura 1-7. Em contrapartida e também em conformidade com a mesma figura, a França sai da terceira posição de 2000 e passa a ocupar a sexta posição em 2012, perdendo metade do seu peso relativo (dos grandes “formadores”, França foi o país que mais peso perdeu no que diz respeito a estes graduados). A Coreia (do Sul), ainda que tenha trocado de posição com o Reino Unido, mantém-se estável com os seus 6% de graduados. Seguem-se a Polónia e a Itália, ambas perfazendo 5% destes graduados, ambas um ponto percentual acima relativamente a 2000.

Figura 1-11 Distribuição percentual por país do número total de graduados em Humanidades (ISCED 5A e 6) relativo aos 30 países em observação, 2000



Fonte: OECD.Stat Consultado a 16 de Setembro 2014

Um fenómeno que consideramos poder ter algum impacto no volume das contribuições nacionais para o stock de graduados em geral, e em particular dos graduados em Humanidades, são os fluxos de alunos estrangeiros do ensino superior a nível mundial (alunos matriculados no ensino superior fora do país da respetiva nacionalidade), os quais dão um sinal positivo relativamente ao estatuto de algumas universidades / países²¹. De acordo com dados da OCDE e do UNESCO Institute for Statistics (UIS), este aspecto da internacionalização do ensino superior, no que diz respeito à movimentação de estudantes, de todos os domínios do conhecimento, cresceu da seguinte forma a nível mundial: de 0,8 milhões de estudantes estrangeiros em 1975, para 2,1 milhões em 2000 e para 4,5 milhões em 2012 (OECD, 2014: 344). Ou seja, nos anos de referência em que assenta a comparação (2000 versus 2012), o número de estudantes estrangeiros no ensino superior mais do que duplicou²².

Particularizando, os dados estatísticos referentes ao último ano mencionado indicam que 53% dos estudantes estrangeiros são oriundos da Ásia, sobretudo da China, Índia e Coreia, enquanto 23% desses estudantes provêm da Europa e 12% de África. Países como

²¹ “[S]ome countries and institutions undertake major marketing efforts to attract students from outside their boundaries” (OECD, 2014: 342).

²² “During 2000-12, the number of foreign tertiary students enrolled worldwide more than doubled, with an average annual growth rate of almost 7%” (OECD, 2014: 343).

EUA, Reino Unido, Austrália, França, Alemanha e Canadá recebem mais de 50% dos estudantes estrangeiros (respectivamente 16%, 13%, 6%, 6%, 6% e 5%). Os valores relativos aos EUA e à Austrália referem-se especificamente a estudantes internacionais que são os estudantes estrangeiros que deixaram o seu país e foram para outro expressamente com o objetivo de estudar²³. Os EUA, enquanto país destino, passaram de uma quota de estudantes internacionais de 23% em 2000 para uma quota de 16% em 2012; outros países destino viram aumentar o seu peso relativo e outros emergiram como tal nos anos mais recentes (OECD, 2014: 344-5).

Se circunscrevermos a análise aos estudantes internacionais de Artes & Humanidades (nalguns países tivemos que considerar os estudantes estrangeiros²⁴) e calcularmos o seu peso face ao total de estudantes internacionais de todos os domínios do conhecimento, resulta a distribuição patente na Figura 1-12. Dois dos mais pequenos contribuintes em termos de graduados (ver Figura 1-10), Islândia e Noruega, surgem com as percentagens mais altas. Aos alunos internacionais exclusivamente de Humanidades estarão necessariamente associadas percentagens inferiores. E já sabemos que a proporção entre as Artes e as Humanidades varia de país para país (confrontar com Figura 1-6).

Existindo alunos internacionais (ou estrangeiros, conforme o país) que se movimentam de país para país e optam pelas Humanidades, podemos pensar que eventualmente eles contribuem para atenuar quebras na adesão às Humanidades, que – sem eles – poderiam ser mais contundentes nalguns dos países pertencentes ao conjunto dos países em análise (conjunto de países considerados da Figura 1-7 à Figura 1-10). Isto será tão mais verdade se tivermos em conta que, no conjunto dos países por nós definido, não constam dois dos países mais importantes do ponto de vista da origem dos estudantes internacionais: China e Índia (como acima referimos)²⁵. Reforçando a ideia pelo reverso da medalha, para os países em geral, o facto de um aluno valorizar um curso de Humanidades não significa que isso seja contabilizado como indicador de valorização das Humanidades no seu país de origem, se ele

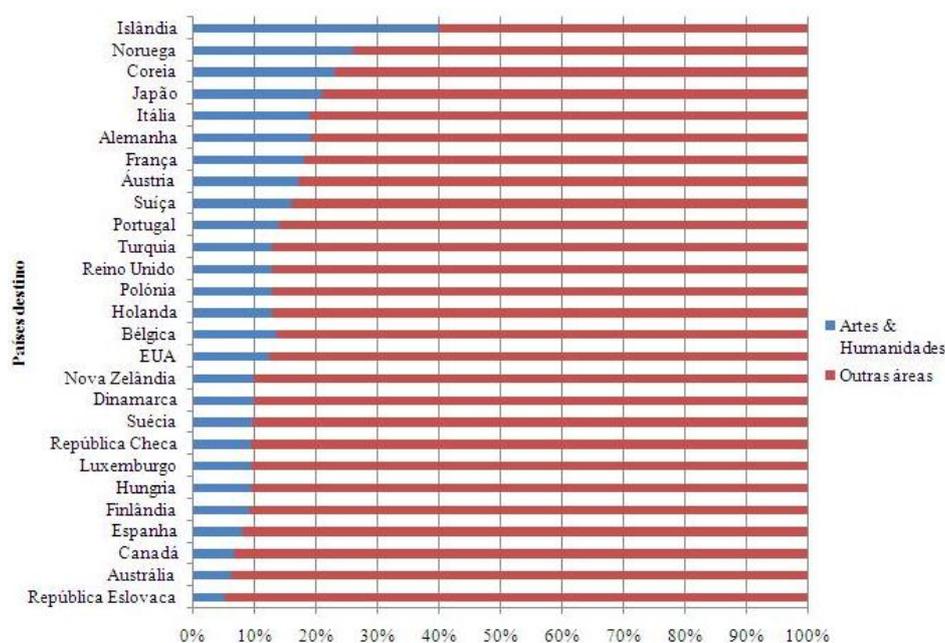
²³ “[T]he term “international students” or “mobile students” refers to students who have moved from their country of origin with the purpose of studying. The term “foreign students” refers to students who are not citizens of the countries in which they are enrolled, but may be long-term residents or were born in that country. In general, international students are a subset of foreign students” (OECD, 2014: 343).

²⁴ Países em que são considerados os alunos estrangeiros: República Eslovaca, República Checa, Polónia, Turquia, França, Itália e Coreia. Os dados dos alunos estrangeiros não são comparáveis com os dos alunos internacionais, dado que os alunos internacionais são considerados geralmente como um subgrupo dos alunos estrangeiros. Não havendo o mesmo indicador para todos os países do conjunto em observação, optámos por esta aproximação. Mesmo assim, faltam valores para a Grécia, Irlanda e México.

²⁵ “Most of the new foreign tertiary students come from countries outside the OECD area and are likely to contribute to a gradual expansion in the proportion of foreign students in advanced research programmes in OECD and other G20 countries in the coming years”(OECD, 2014: 343), à semelhança, acrescentamos nós, do que tem, então, acontecido desde 2000.

optar por se matricular no sistema de ensino superior de outro país. Neste caso, conjecturamos que até pode contribuir para escamotear a desvalorização das Humanidades existente no país que o acolhe.

Figura 1-12 Distribuição da percentagem de estudantes internacionais (nalguns casos, estudantes estrangeiros) de Artes & Humanidades sobre o total de estudantes internacionais (nalguns casos, estudantes estrangeiros) de todas as áreas, por país, 2012



Notas: Canadá, ano de referência 2011; Finlândia, Alemanha, Áustria e Suíça excluem cursos 5B; Holanda exclue o ensino privado.

Fonte: OECD, Education at a glance 2014

Este apontamento, relativo ao aumento do volume de alunos estrangeiros, implica prudência ao interpretar estes indicadores: conclusões por país só deverão ser tiradas se devidamente contextualizadas. Reforça-se assim a coerência de interpretarmos os indicadores que estamos a apresentar extraindo deles somente uma visão global dos vários países, na qual transparece a desvalorização das Humanidades. Prosseguimos agora a análise, aprofundando-a pela observação em particular dos doutorados (ISCED 6).

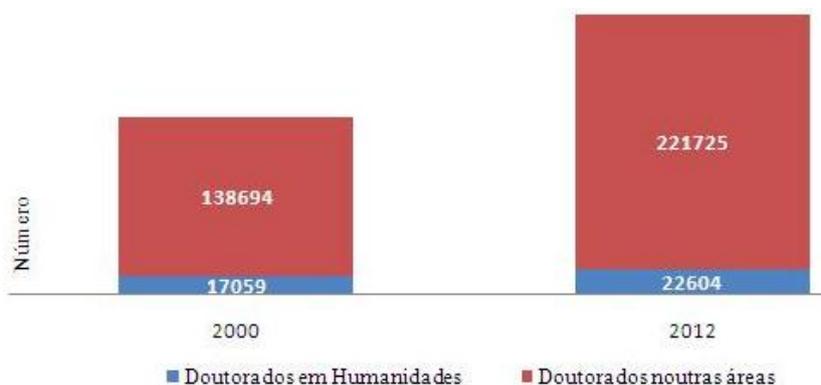
1.2.3 Os doutorados em Humanidades (ISCED 6)

Em 2012, 22604 alunos obtiveram o grau de doutor em disciplinas das Humanidades em 29 dos 30 países incluídos no grupo em análise (o Luxemburgo não foi incluído por falta de dados). Comparando com 2000, em 2012 doutoraram-se mais 5545 alunos nestas disciplinas (Figura 1-13). O grupo dos oito países onde se atribuem mais graus de doutor (ISCED 6) em

Humanidades coincide com o grupo de países com mais graduados (ISCED 5A e 6) em Humanidades, observando-se diferenças no posicionamento destes países entre si.

Porém, esta tendência de crescimento não se verifica em todos os países. Indicamos os quatro países nos quais houve uma diminuição do número desses doutorados: Alemanha, Canadá, Austrália e Finlândia²⁶. E, se analisarmos a evolução dos doutorados em termos relativos (enquanto percentagem de doutorados das Humanidades sobre o total de doutorados por país), só em dez dos países essa percentagem é maior em 2012 do que em 2000 (Figura 1-14) e, destes, só três também se encontram no grupo dos que cresceram percentualmente em termos de graduados: República Checa, República Eslovaca e Irlanda (comparar com Figura 1-7).

Figura 1-13 Evolução do número de doutorados (ISCED 6) em todas as áreas diplomados por ano, com destaque para os doutorados em Humanidades. Comparação entre os anos 2000 e 2012



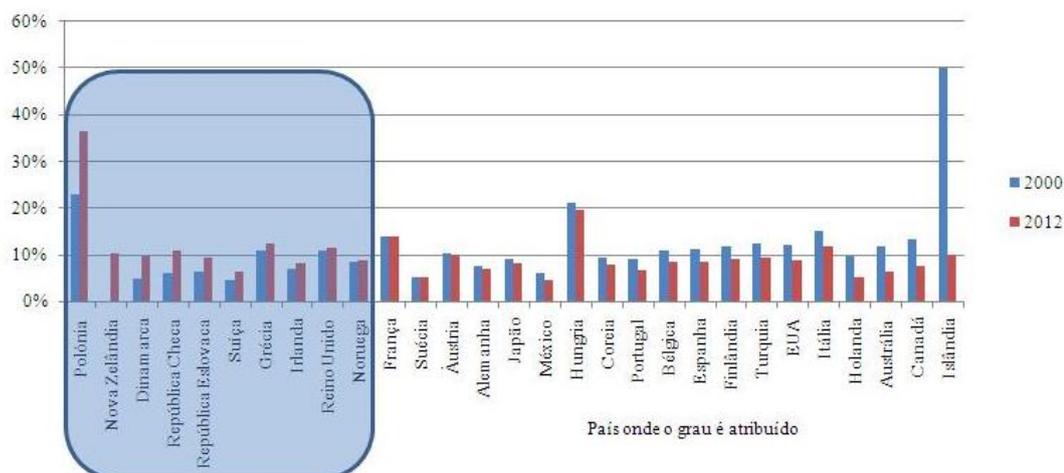
Nota: quando os valores destes anos não estão disponíveis, são usados os valores de anos próximos. Os valores da Polónia são relativos às Artes e Humanidades.

Fonte: OECD.Stat, consultado a 21 de setembro 2014

Com os indicadores sobre doutorados, a singularidade da posição dos EUA sai reforçada: tal como acontece ao nível dos graduados, nos EUA formaram-se praticamente um terço de todos os doutorados em Humanidades: em 2000, 32% e em 2012, 29%. Esta evolução, contudo, denota um decréscimo da sua importância relativa no conjunto dos países analisados. Para além desta tendência, constatamos também que nos EUA os doutorados em Humanidades perderam peso relativamente a todos os doutorados desse país (conforme Figura 1-14). Ou seja, embora os EUA se mostrem cruciais em termos de formação em Humanidades, a dinâmica destas neste país denota uma tendência de desvalorização.

²⁶ Não entramos em linha de conta com a Holanda por não haver dados recentes.

Figura 1-14 Evolução da percentagem de doutorados em Humanidades sobre o total de doutorados de todas as áreas, diplomados por ano. Comparação entre os anos 2000 e 2012



Nota: quando os valores destes anos não estão disponíveis, são usados os valores de anos próximos.
Os valores da Polónia são relativos às Artes e Humanidades.

Fonte: OECD.Stat, valores extraídos a 21 setembro 2014

Mesmo que tenha havido um crescimento dos doutorados em termos absolutos relativamente ao conjunto de países em análise, notamos novamente uma diminuição relativa do interesse (enquanto conjugação dos interesses das várias partes envolvidas no ensino superior) pelas Humanidades, quebra ainda mais pronunciada do que a constatada no universo dos graduados (ISCED 5A e 6). Se, em 2000, os doutorados em Humanidades representavam 12,3% dos doutorados em todas as áreas, esse valor passou para 10,2% em 2012 (nos graduados, esta alteração foi de 10% para 9%). Ou, enquanto o número de doutorados em Humanidades aumentou por um fator de 1,3 de 2000 para 2012, o número de doutorados em todas as áreas aumentou por um fator de 1,6 (nos graduados, estes valores foram respectivamente 1,4 e 1,6) (Figura 1-13).

A desvalorização das Humanidades acaba por se sentir mais no grupo daqueles que são considerados os mais qualificados para as enriquecer e as transmitir. Isto, se tivermos em conta o que se diz dos doutorados em geral:

Doctoral graduates have attained the highest education level and are key players in research and innovation. They have been specifically trained to conduct research and are considered the best qualified to create and diffuse knowledge (OECD, 2010: 48).

Resta saber como é que esta desvalorização das Humanidades em geral se repercute em cada uma das disciplinas das Humanidades: haverá uma única tendência ou coexistem várias, isto é, enquanto pode haver disciplinas a serem despromovidas nos currícula, não haverá outras em torno das quais cresce um consenso relativamente ao seu interesse? O

próximo passo, porém, não será dado neste sentido, porque não se encontra disponível a informação necessária.

Com uma dificuldade similar se confrontaram os participantes no projeto *POCARIM. Mapping the Population, Careers, Mobilities and Impacts of Advanced Research Degree Graduates in the Social Sciences and Humanities* (Canibano et al., 2013). Um dos seus objetivos era o estudo das práticas e experiências dos doutorados em ciências sociais e Humanidades. O universo em observação, neste caso, correspondia aos doutorados que obtiveram o grau entre 2000 e 2012, num dos seguintes 13 países: Alemanha, Eslováquia, Espanha, França, Hungria, Itália, Letónia, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Suíça e Turquia.

Numa das publicações elaboradas no contexto deste projeto, os dados relativos a doutorados em Ciências Sociais aparecem subdivididos em 4 disciplinas. No caso dos doutorados em Humanidades, estes não aparecem com nenhuma divisão disciplinar, sendo sinal da dificuldade em aceder a informação desagregada por disciplina das Humanidades, reconhecida nos seguintes termos:

[h]armonised data are not available that break down the disciplinary mix of Humanities PhDs awarded in POCARIM countries. A comparison of national data sets is required to gain insight into this question, with the attendant limitations of diverse national statistical categories. Greater disaggregation of harmonized data on Humanities PhDs by discipline would therefore be a desirable future outcome of methodological and standardization advances across EC statistical agencies, in collaboration with Eurostat. (Canibano et al., 2013: 9)

Um outro caso confirmativo da falta de informação necessária para se estudar o estado das Humanidades: a publicação *Humanities World Report 2015* (Holm, Scott e Jarrick, 2015) autointitula-se como sendo a primeira tentativa para avaliar o estado das Humanidades a nível mundial, o que entendemos como uma confirmação da dificuldade de encontrar informação estatística disponível. No entanto, esse relatório consiste numa auscultação de opiniões de académicos das Humanidades e não o integramos na nossa investigação por não termos considerado pertinentes as 13 questões do questionário que o suportam.

Uma estratégia alternativa poderia ser caracterizar a evolução das Humanidades por disciplina, país a país, reunindo informação de origem nacional, ainda que sem possibilidade de antevermos a completude do resultado final por país e globalmente, e sem sabermos qual o grau de comparabilidade entre países. A par, poder-se-iam juntar outros parâmetros de análise: alargar a janela temporal da análise, caracterizar as tendências de financiamento às

Humanidades, e outros. O conhecimento adquirido até agora, quanto à dimensão relativa de cada país em termos de graduados nas Humanidades, mostra-se útil para apoiar uma abordagem assim definida, ao identificar a importância dos países, de alguns pelo menos, em termos de envolvimento na formação superior em Humanidades. Porém, esta estratégia não será adotada neste estudo dado que tal empreendimento esgotaria demasiado tempo, imprescindível para os outros temas, de acordo com a estrutura desta tese.

Assim, no contexto desta investigação, concretizamos esta possibilidade expressamente para o caso dos EUA, relativamente ao qual assumimos a relevância de o estudarmos, decisão fundamentada nalgumas razões que revemos e elencamos. Por um lado, devido ao seu contributo ímpar em termos de volume de formação superior nas Humanidades. Mas, por outro lado, pela desvalorização relativa das Humanidades que dele emerge, que poderá não se ter revelado maior devido ao crescente fluxo de estudantes internacionais que ocorreu entre 2000 e 2012 e que teve os EUA como principal destino²⁷. E 12% dos estudantes internacionais que os EUA receberam em 2012 estudaram Humanidades. A par desta importância, a disponibilidade de informação, nomeadamente estatística, torna exequível esta pretensão. E, a rematar o conjunto das razões desta escolha, a influência que os EUA exerceram e exercem no desenvolvimento do ensino superior de outros países, facto já referido de passagem, ao qual regressaremos no capítulo 3.

1.3 As Humanidades nos Estados Unidos da América

O site *Humanities Indicators*²⁸ resulta de um projeto da iniciativa da American Academy of Arts & Sciences e o seu contributo para o conhecimento das trajetórias das Humanidades tem-se vindo a consolidar em termos de reconhecimento.

The Humanities Indicators were first published online in 2009, and now serve as a nationally recognized resource for information on the state of the humanities [...] The Indicators use data that meet the highest standards of social scientific rigor, and rely heavily on the products of the U.S. federal statistical system. (American Academy of Arts & Sciences, 2015: 3).

No que diz respeito às questões subjacentes à elaboração dos indicadores relativos ao ensino superior aí disponíveis, estas coincidem com as questões subjacentes a este capítulo:

²⁷ “In absolute terms, the United States hosted “most of these students [foreign students in tertiary education]” (OECD, 2014: 344).

²⁸ Disponível em <http://www.humanitiesindicators.org/>.

como evoluiu a procura de formação superior nas Humanidades?; que proporção de graus académicos pertencem às Humanidades?; como se distribuem os graus pelas disciplinas das Humanidades?

Com a informação aí disponível é possível perspetivar a evolução dos graduados (*bachelor, master e doctor*) em Humanidades nos EUA, desde 1948 até 2011. Para simplificação, nesta etapa do estudo optou-se pela exclusão do grau intermédio, para assim demarcarmos melhor a diferença entre optar por uma formação superior inicial em Humanidades ou optar por uma formação avançada nessas áreas.

Nas Figura 1-15 e Figura 1-16 estão representadas, respetivamente, as evoluções de bacharéis e doutorados com base em duas séries. A mais longa, desde 1948 a 2011, é constituída pelas disciplinas mais tradicionais - *english language and literature; foreign languages and literatures; history; philosophy* - e é designada como “Core disciplines”. A outra série, com início em 1987, é disciplinarmente mais abrangente, sendo constituída pelas mesmas disciplinas da primeira série mais as seguintes: *religion; ethnic, gender, and cultural studies; american studies & area studies; archeology; jurisprudence; selected arts; selected interdisciplinary studies*. Esta é designada como “CIP - Classification of Instructional Programs”. Por exclusão de partes, as áreas não incluídas nas Humanidades são as seguintes: *natural sciences; medical sciences; behavioral & social sciences; engineering; fine & performing arts; social service professions; education; law; business and management*. As disciplinas das ciências sociais de teor humanístico também não são consideradas. Nessas condições encontram-se a *political science, government, geography, anthropology, and sociology*, e ainda os estudos interdisciplinares que associam predominantemente uma perspetiva das ciências sociais às Humanidades.

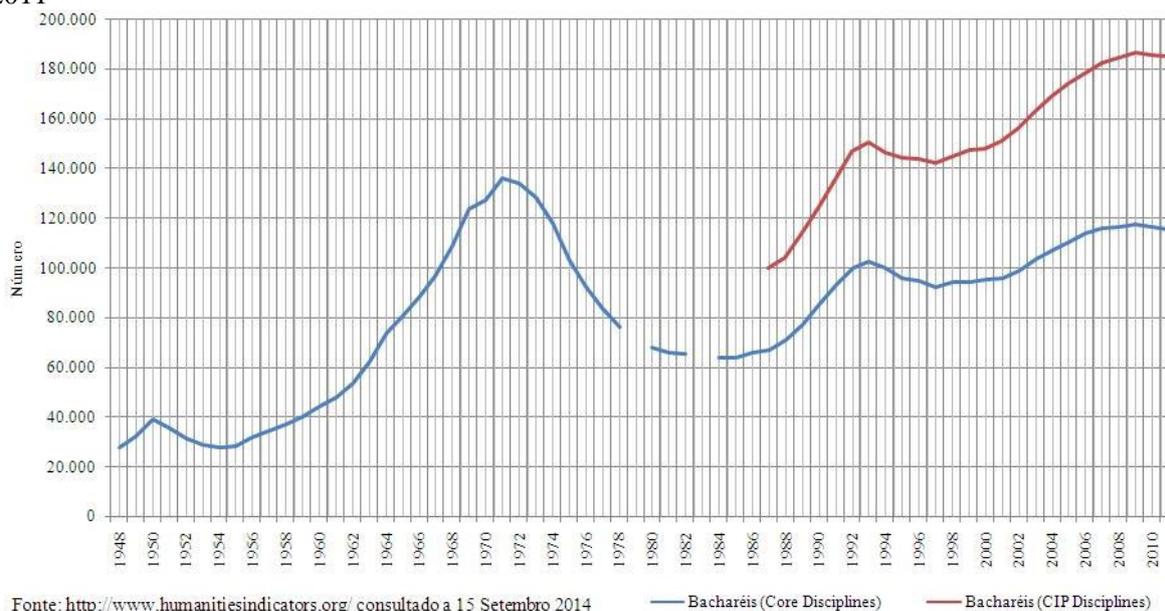
A coexistência das duas séries para cada um dos indicadores, bacharéis e doutorados em Humanidades, permite ter acesso a uma série de longa duração (praticamente mais de seis décadas) sem qualquer quebra na comparabilidade dos anos e, ao mesmo tempo, através da segunda série, ter acesso ao conjunto mais completo das graduações dos anos mais recentes.

Quer a evolução do número de bacharéis diplomados por ano (Figura 1-15) quer a evolução do número de doutorados diplomados por ano (Figura 1-16) mostram como se têm alternado épocas favoráveis a uma formação em Humanidades com épocas que lhe são menos favoráveis, sendo visível que as linhas da evolução de bacharéis e doutorados têm tendências quase similares. Dado o carácter extraordinário do pico que emerge nas curvas das duas figuras, nos princípios da década de 1970, podemos entender estar na presença de um tempo de crescimento excecional, resultado quer da dinâmica suscitada pelo fim da II Guerra

Mundial quer pelas dinâmicas específicas da década iniciada em 1960. A diferença maior entre as duas figuras será a partir de 2000: nos bacharéis, o seu número cresce de forma continuada até ao ano de 2009, inclusive, quebrando ligeiramente em 2010 e 2011; nos doutorados, na primeira metade, de 2000 a 2005, há uma quebra no número dos doutorados todos os anos começando, só a partir daí, a recuperar.

Relativamente à Figura 1-15, constatamos nas décadas mais recentes uma tendência positiva de crescimento: de 1987 a 2011, a taxa de crescimento anual médio foi 2,3% na série das disciplinas nucleares e 2,6% na outra série. No entanto, o ritmo de crescimento tem diminuído quando comparamos com outros períodos de crescimento (comparação possível só na série das disciplinas nucleares): de 1954 a 1971, a taxa de crescimento anual médio foi 9,8%; restringindo a anos mais recentes, de 1997 a 2011, temos como valor 1,6%.

Figura 1-15 Evolução do número de bacharéis em Humanidades nos EUA. Diplomados por ano, 1948-2011



No site em consulta assinalam-se os pontos de viragem nas duas evoluções (bacharéis e doutorados), embora isso não seja acompanhado de uma explicação. O único facto associado é o fim da II Guerra Mundial, altura a partir da qual, como veremos no capítulo 3, se tende a evoluir para a massificação do ensino superior em geral. Nesse contexto gera-se o movimento de formação em Humanidades, sempre crescente até ao princípio da década de 1970. Vejamos mais em pormenor agora o que se passa a partir dessa altura.

Figura 1-16 Evolução do número de doutorados em Humanidades nos EUA. Diplomados por ano, 1948-2011



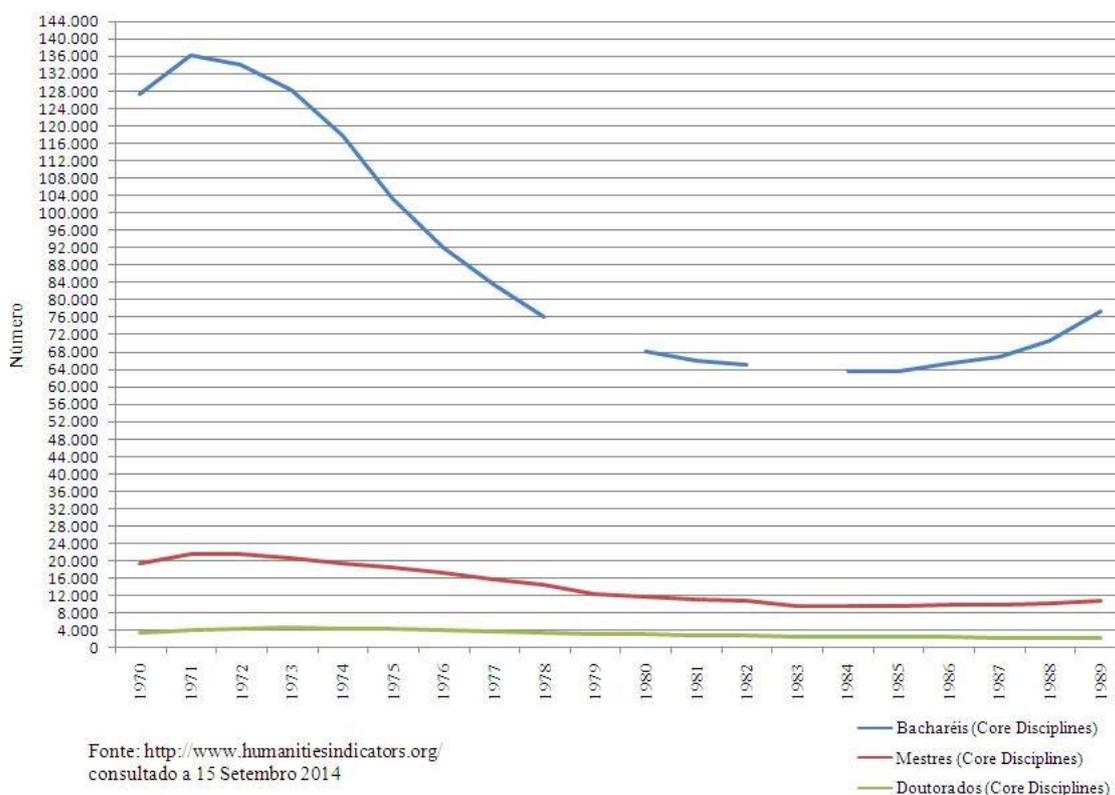
Quanto aos bacharéis, o número alcançado em 1971 (136213), o ponto máximo da série mais longa, só torna a ser superado em 1992 (146840), mas na série disciplinarmente mais abrangente; esta última série termina em 2011, com 185148 bacharéis diplomados nesse ano (Figura 1-15). Se nos focarmos mais uma vez na série mais longa verificamos uma perda sistemática no número de diplomados por ano de 1971 a 1984.

No caso dos doutorados, o número alcançado em 1973 (4708) também só torna a ser alcançado em 1998 mas na série mais abrangente, com os 4711 doutorados diplomados nesse ano. Em 2011 são obtidos 4916 graus de doutor (série mais abrangente) (Figura 1-16). Se nos focarmos mais uma vez na série mais longa verificamos uma perda sistemática no número de diplomados por ano de 1973 a 1988 (em 1988 obtiveram-se menos de metade dos graus de doutor em Humanidades que em 1973).

Podemos assim concluir que as décadas de 1970 e 1980 foram um período crítico para as Humanidades nos EUA, no que diz respeito à evolução dos números absolutos de bacharéis e de doutorados diplomados por ano (em destaque na Figura 1-17, onde também se incluiu uma série relativa aos mestres). É perceptível o impacto da redução dos bacharéis na série dos doutorados: as perdas começam primeiro nos bacharéis e só alguns anos depois se verificam também nos doutorados; a recuperação na série dos doutorados também só começa alguns anos depois de a recuperação se ter iniciado na série dos bacharéis. Podemos então identificar este período como sendo um período em que ocorreu uma intensa desvalorização da formação

superior em Humanidades nos EUA. Mas o mesmo não se poderá ter passado também nos outros domínios do conhecimento?

Figura 1-17 O período crítico da formação superior em Humanidades nos EUA: número de diplomados por ano nas décadas de 1970 e 1980



Considerando agora o peso relativo dos bacharéis em Humanidades (core disciplines) versus os bacharéis de todas as áreas (valores não representados no gráfico), este sobe de uma forma sistemática de 1949 (igual a 9,7%) até 1967 (igual a 17,2%) e, a partir de 1968 começa a decair de uma forma constante, correspondendo-lhe em 2011 o valor 6,9%. A série disciplinarmente mais alargada começa com 10,0% em 1987 e, com algumas oscilações, chega a 11,1% em 2011; o seu pico situa-se em 1992 (12,8%): sempre aquém dos 17,2% de 1967, constituído só a partir das quatro disciplinas nucleares.

No que diz respeito ao peso relativo dos doutorados em Humanidades versus os doutorados de todas as áreas (valores não representados no gráfico), constatamos a seguinte tendência: na série mais longa, para 1948 o seu valor é igual a 11,8%; alcança o valor mais alto em 1973 com 13,5%; em 2009 atinge o valor mais baixo sendo 5,8%; chega a 2011 com 6,2% (valor reduzido praticamente a metade do seu valor inicial, não do mais alto). A série disciplinarmente mais alargada começa em 1987 com 8,7% e chega a 2011 com 8,2%, tendo atingido em 2000 o seu valor mais alto (10,5%).

Se tivermos em consideração as duas séries disciplinarmente mais abrangentes, verificamos que a desvalorização relativa das Humanidades é mais acentuada nos doutorados do que nos bacharéis: enquanto o peso relativo dos bacharéis subiu ligeiramente de 1987 para 2011, o peso relativo dos doutorados desceu de 1987 para 2011.

Estando traçada a evolução das tendências do peso relativo dos bacharéis e dos doutorados diplomados por ano em Humanidades, face ao total de bacharéis e de doutorados diplomados por ano, podemos agora concluir que – face ao conjunto de todas as áreas – as Humanidades foram desvalorizadas (enquanto formação superior). E esta desvalorização não se resume apenas ao período crítico que se evidencia na Figura 1-15 e na Figura 1-16, isolado na Figura 1-17, mas prolonga-se até aos anos mais recentes. Tendo em consideração as duas séries longas relativas às disciplinas nucleares, podemos resumir as perdas relativas face ao total de diplomados por ano do seguinte modo: os bacharéis em Humanidades passaram de 17,2% (valor máximo que ocorreu em 1967) para 6,9% (em 2011, valor mais recente); os doutorados passaram de 13,5% (valor máximo que ocorreu em 1973) para 6,2% (em 2011, valor mais recente)²⁹.

Se confrontarmos o exemplo deste país com a análise que fizemos para o conjunto de países, evidencia-se o quão limitado é estudar as dinâmicas de desvalorização das Humanidades para um período pouco mais extenso do que uma década (de 2000 a 2012). Daí a necessidade de dispor de séries estatísticas mais longas e de recorrer a outros indicadores, documentos e testemunhos, principalmente quando se estudam vários países cujas dinâmicas não estão sincronizadas: o que, no presente, se passa num país, pode já ter sucedido noutro ou estar ainda para acontecer num outro.

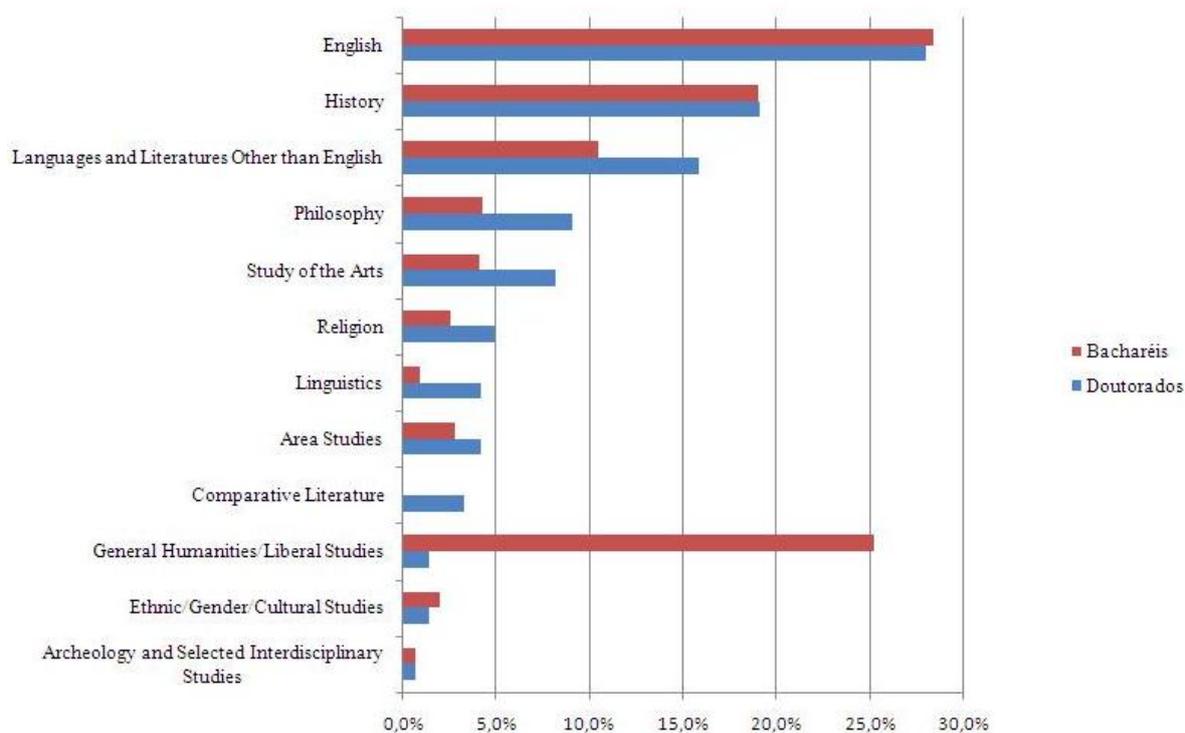
Quanto à desvalorização das Humanidades por disciplina, o *Humanities Indicators* possibilita traçar tendências na procura de formação superior nos EUA para as quatro disciplinas que considera nucleares (as que constituem as séries anteriores mais longas): *english language and literature; history; languages and literatures other than english; philosophy*. Em 2010, 115013 estudantes obtiveram o seu grau de bacharel nessas quatro disciplinas (o que corresponde a 62% dos graus de bacharel relativamente ao total nas Humanidades), enquanto 3390 estudantes obtiveram o grau de doutor também nessas quatro disciplinas (72%, relativamente ao total dos doutorados nas Humanidades). Ou seja, podemos pressupor que, pela observação do que se passa nestas quatro disciplinas, estamos a observar

²⁹ Consultando mais recentemente o site *Humanities Indicators* (a 28 de Junho de 2015) pudemos constatar que em 2013 o peso relativo dos bacharéis em Humanidades (core disciplines), face ao total de bacharéis de todas as áreas, foi ainda mais baixo (6,5%). No caso dos doutorados, o valor de 2013 manteve-se o de 2011.

uma maioria considerável dos casos das Humanidades. Antes de avançarmos, um esclarecimento.

A Figura 1-18 mostra mais pormenorizadamente a distribuição por todas as disciplinas das Humanidades dos que nelas se graduaram em 2010, fazendo a comparação entre bacharéis e doutorados.

Figura 1-18 Distribuição dos graduados em Humanidades por disciplina nos EUA. Diplomados em 2010



Fonte: <http://www.humanitiesindicators.org/> consulta do a 15 Setembro 2014

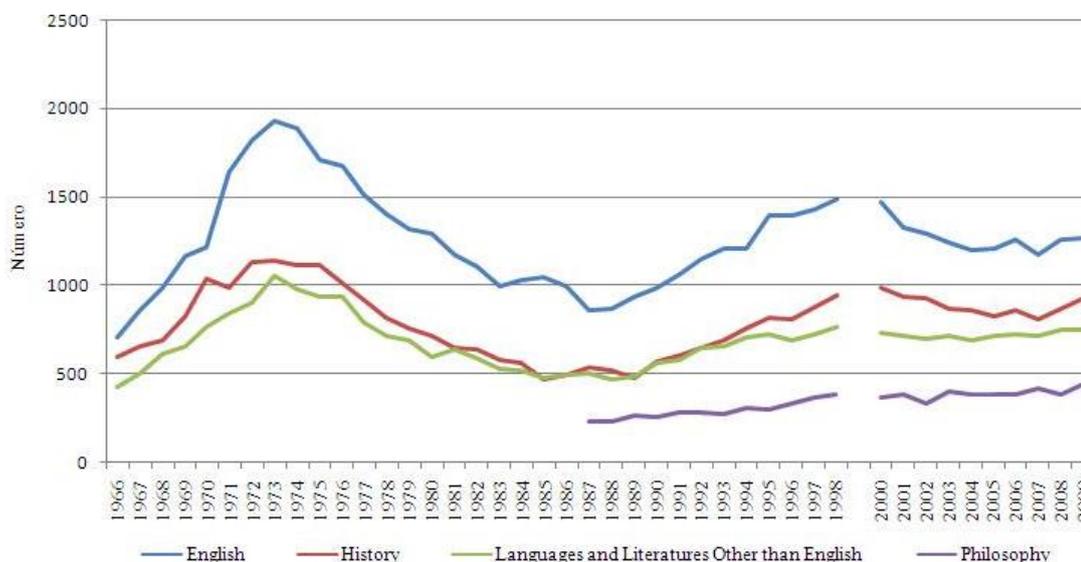
Constatamos que a área *general humanities/liberal studies* é sobretudo solicitada ao nível da formação inicial e muito menos propícia a doutoramentos, o que parece natural tendo em conta o seu carácter generalista e introdutório às Humanidades³⁰. Assim sendo, como no caso dos doutorados se perfila melhor a distribuição disciplinar, optamos por mostrar as tendências na procura da formação pelas quatro disciplinas nucleares das Humanidades para os doutorados.

A Figura 1-19 representa a evolução do número de doutorados por ano nas quatro disciplinas nucleares das Humanidades, nos EUA. Cada um desses casos contribui para o reforço da ideia de que as décadas de 1970 e 1980 foram críticas para a formação em Humanidades, no que diz respeito à evolução do número absoluto de doutorados diplomados

³⁰ Salienta-se que só os “major” estão contemplados nas estatísticas disponíveis no *Humanities Indicators*.

por ano. Nos mesmos termos, embora não tão claramente para todas as disciplinas aí incluídas, nos primeiros anos da década iniciada em 2000 também se constata um abrandamento ou estagnação da recuperação a que se assistiu no decurso da década de 1990.

Figura 1-19 Evolução do número de doutorados por disciplina das Humanidades. Diplomados por ano nos EUA, 1966-2009



Fonte: <http://www.humanitiesindicators.org/> consultado a 15 Setembro 2014

A Figura 1-20 mostra que o peso dos doutorados em cada uma das quatro disciplinas em questão, relativamente aos doutorados em todas as áreas, foi sempre diminuindo a partir dos primeiros anos da década de 1970 até 2009. Houve uma melhoria no decurso da década de 1990 mas perdida a partir de 2000. A única exceção é a Filosofia onde se constata uma ligeira melhoria de 1987 para 2009, mas estamos a falar de valores em décimos de percentagem.

Confrontarmos-nos com as tendências de adesão à formação superior é uma via, não a única, de abordar a desvalorização das Humanidades, desde que haja outro tipo de informação disponível. No caso particular dos EUA, dada a possibilidade, identificamos a tendência de financiamento destas áreas no que diz respeito ao financiamento via NEH – National Endowment for the Humanities, agência federal dos EUA, criada em 1965 (Figura 1-21). No que diz respeito a este indicador evidencia-se a desvalorização das Humanidades a partir dos últimos anos da década de 1970, sem margem para dúvidas.

Figura 1-20 Evolução da percentagem de doutorados por disciplina das Humanidades face ao total de doutorados de todas as áreas. Diplomados por ano nos EUA, 1966-2009 (no caso da Filosofia, décimos de percentagem)

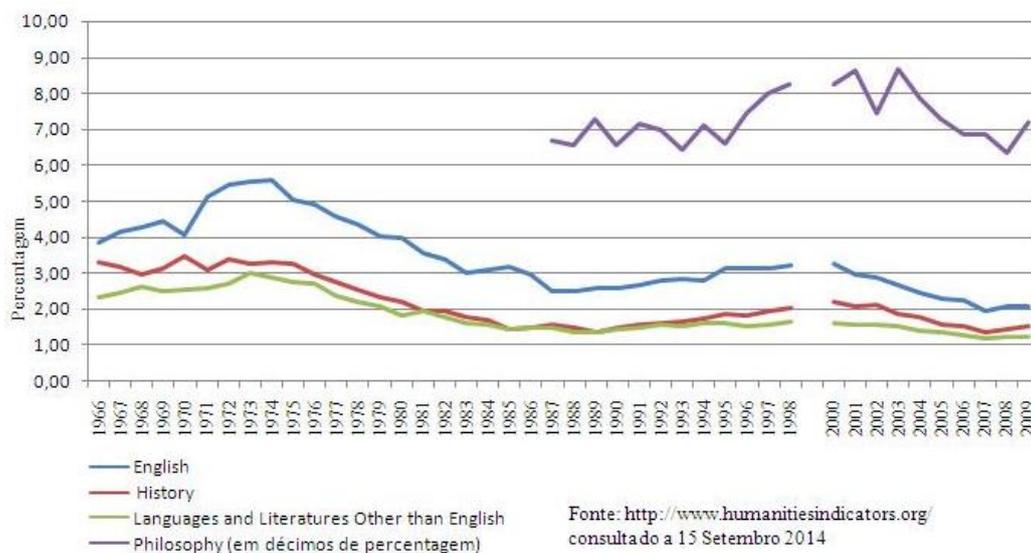


Figura 1-21 Evolução do orçamento da National Endowment for the Humanities, 1966-2014



Na cerimónia em que foram assinados os documentos que estabeleceram a NEH, quem assistiu celebrava “the culmination of a movement calling for the federal government to

invest in culture, just as it had with science”³¹. Apesar das intenções iniciais, a partir de 1980 (inclusive) é bem marcada a tendência de desinvestimento a que as Humanidades foram sujeitas nas últimas décadas. A partir daí, salvo exceções pontuais, alternam-se períodos de diminuição do orçamento disponível para financiar as Humanidades com períodos de estagnação.

Alain Brinkley analisa em particular estes dados de financiamento, os quais não o surpreendem e, pelo contrário, confirmam o reconhecimento geral dos académicos de que “a dangerous decline in both absolute and relative support for research across most areas of humanistic scholarship” (Brinkley, 2009: 1). Pelas contas que faz, Brinkley identifica que o orçamento da NEH é atualmente um terço do que era 30 anos atrás, mesmo ajustando os valores às taxas de inflação e que, por comparação com o financiamento de outros domínios do conhecimento, em 2007 o financiamento via NEH correspondeu a 0.5% do financiamento feito através da NIH – National Institutes of Health e a 3% do financiamento via NSF – National Science Foundation. Se tivermos ainda em conta a opinião de Geoffrey Harpham, o NEH parece ser, de facto, o parente pobre das agências que lhe são similares nos EUA.

The NEH [...] is dwarfed by the agencies that support science and health [...] Since its founding over forty years ago, the National Endowment for the Humanities has steadily lost ground as the leading funder of humanities research. Its budget has been frozen, its survival has been threatened” (Harpham, 2008: 6).

Discriminando as várias atividades para as quais são canalizados os financiamentos da NEH, Brinkley constata ainda que a maior parte destes financiamentos não são absorvidos em âmbito académico (“scholarship”). Estes financiamentos destinam-se sobretudo a museus, sociedades históricas, bibliotecas, programas de consciencialização étnica e cultural, formação de professores, promoção da leitura e muitas outras atividades; há ainda financiamentos dirigidos para organizações ligadas às artes, como companhias de ópera e de teatro, por serem muito próximas das disciplinas das Humanidades. O autor conclui a caracterização desta distribuição de recursos dizendo: “Not surprisingly, only a small fraction of this funding flows into formal humanistic scholarship”: cerca de 13% (Brinkley, 2009: 1).

Ainda que relativa só ao ano de 2012, a Figura 1-22 representa a diferenciação do peso relativo do suporte do governo federal (entre as demais fontes de financiamento) quando distribuído por grandes domínios científicos. Se para os outros domínios do conhecimento o financiamento chega sobretudo via governo federal, no caso das Humanidades as instituições

³¹ Disponível em <http://www.neh.gov>.

acadêmicas são a sua principal fonte de financiamento (American Academy of Arts & Sciences, 2015).

Figura 1-22 Fontes de financiamento por domínio científico. EUA, 2012

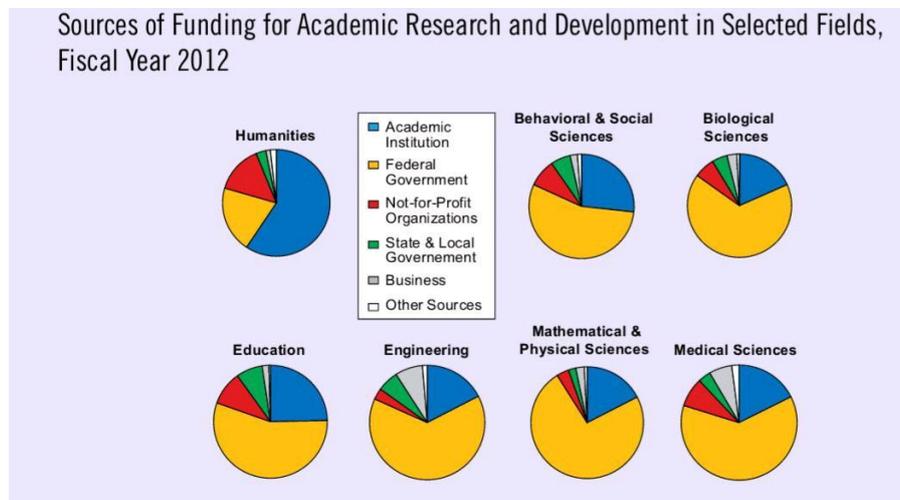


Figura reproduzida de *The state of the Humanities: higher education 2015*

De qualquer modo, Brinkley é da opinião que, mesmo nas universidades, também não se canaliza um montante considerável de dinheiro para as Humanidades dado que engenheiros e cientistas requerem

enormous investments in laboratories, equipment, staff, and supplies. Some social science fields develop large, collaborative projects using massive data sets and significant technological and staff support. By contrast, most humanists need little infrastructure (Brinkley, 2009: 1).

O mesmo autor afirma ainda que, mesmo supondo que as Humanidades não requerem à partida infra-estruturas tão dispendiosas, as Humanidades também não têm um caminho fácil quer em termos da edição das suas obras pelas editoras universitárias quer em termos da capacidade das bibliotecas universitárias adquirirem as monografias necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho.

Mas esta é uma dificuldade entre várias, não decerto a maior, num contexto que vemos ser povoado de constrangimentos inerentes ao próprio modo de ser das Humanidades, se assim nos podemos expressar e como todos compreenderão (no entanto, mais à frente, esta questão será melhor explicitada). Retomemos Brinkley, sempre tendo por base a realidade dos EUA.

Faculty in most science disciplines generate money for their universities – sometimes more than the salaries of their faculty cost. Faculty in other fields – economics, business, law, and others –

have lucrative options outside the university and thus more leverage in negotiating salaries. Humanities faculty, by contrast, do not often bring money into the universities and do not have obvious alternative jobs in the private sector (Brinkley, 2009: 3).

Ou seja, se as dinâmicas dentro da Universidade não são favoráveis às Humanidades (aos seus académicos e às suas actividades), o contexto exterior não é diferente nesse aspecto. Para além disso, contaminam-se negativamente no que diz respeito ao nível dos salários. Um exemplo concreto dado por Donoghue (2010): na Ohio State University, o salário de um professor de Artes & Humanidades é, em média, consideravelmente inferior ao dos professores de outras áreas disciplinares, sendo praticamente metade do salário de um professor de gestão. Este autor reconhece que, já desde a década iniciada em 1970, “all disciplines in the humanities have suffered from budgetary shortfalls and the absence of a job market. But that's just the humanities” (Donoghue, 2010). Questionamos: que mais pode isto ser senão sinal da desvalorização das Humanidades?

Num contexto assim, outras manifestações caracterizam melhor o cenário de desvalorização das Humanidades: o fecho de departamentos e a diminuição da oferta de cursos nessas áreas³². Fish reage ao encerramento de departamentos de Humanidades na University of Albany, universidade estatal de Nova Iorque, e o que emerge da sua constatação é a perda de interesse, a desvalorização das Humanidades.

For someone of my vintage the elimination of French was the shocker. In the 1960s and '70s, French departments were the location of the intellectual energy. Faculty and students in other disciplines looked to French philosophers and critics for inspiration; the latest thing from Paris was instantly devoured and made the subject of conferences. Spanish was then the outlier, a discipline considered stodgy and uninteresting.

Now Spanish is the only safe department to be in. Russian's stock has gone down, one presumes, because in recent years the focus of our political (and to some extent cultural) attention has shifted from Russia to China, India, Pakistan, Iran, Iraq. Classics has been on the endangered species lists for decades (Fish, 2010).

Mas se, por um lado, são diversas e interligadas as dimensões da desvalorização das Humanidades nos EUA (menos procura de cursos e menos financiamento nas universidades, o que se repercute em termos de número de departamentos, de cursos, de empregos, de valor dos salários, de menos recursos nas bibliotecas, ...), por outro lado, consegue-se encontrar na própria sociedade uma forma de atenuar o descalabro através de doações de privados.

³² Parâmetros que são analisados em American Academy of Arts & Sciences (2015).

The indifference or even hostility of the federal and state government to the humanities has, however, enabled another, far more powerful sponsor to step in. The universities themselves, with their immense multi-billion dollar endowments, have taken to supporting humanities research on their own campuses through the creation of on-campus “humanities centers”, of which there are now well over one hundred. These centers, and much else, are primarily funded by contributions from individuals. This represents a quite significant shift in the source of support for humanities research [...] In the United States, scholarship in the humanities is funded at every level by private philanthropy³³ (Harpham, 2008: 6-7).

Este relato, que começa por sublinhar a desvalorização das Humanidades pelas entidades governamentais, isto é, pelas políticas públicas, indica o caminho percorrido por algumas instituições para continuarem a sustentar financeiramente as Humanidades. A Figura 1-22 confirma-o, embora só diga respeito ao ano de 2012. Harpham enfatiza o reverso da medalha, afirmando que nas universidades estatais (state institutions) as condições de trabalho não são fáceis para as Humanidades, pelo contrário.

There are significant differences between the elite institutions where philanthropy plays a leading role and state institutions funded by state governments. In fact, all the elite institutions receive government support, and all state institutions benefit from private philanthropy, so the situation is thoroughly mixed. But it is definitely the case that when it comes to government funding, the humanities find themselves competing directly with national defense, entitlement programs, disease control, highway repair, technological infrastructure, and other essential needs. The humanities are at a great disadvantage in this context because the kind of value they generate cannot be adequately expressed in economic terms (Harpham, 2008: 9).

Daí que Brinkley visualize, metaforicamente falando, o panorama das Humanidades como sendo uma paisagem onde surgem pontos luminosos: estes são os centros dedicados à investigação das Humanidades (referidos na penúltima citação que introduzimos deste autor), que contrastam com as escassas oportunidades que existem nestes domínios do conhecimento (as contradições referidas na última citação). Entre estes centros, uns mais recentes, outros nem tanto, indicamos alguns: fora da Universidade - National Humanities Center, Center for Writers and Scholars at the New York Public Library; dentro das Universidades – Harvard, Princeton, Columbia, Stanford, Michigan (Brinkley, 2009).

³³ A este propósito são identificados algumas desvantagens da filantropia que, em última instância, podem acarretar a recusa de alguma oferta. Mesmo assim, considera-se que as Humanidades estão menos sujeitas a esses riscos do que as ciências sociais. “Because they have no direct connection to public policy, the humanities might seem to be less exposed to this danger [to promote particular policies or politics] than the social sciences.” (Harpham, 2008: 8).

A encerrar esta análise relativa ao processo social de desvalorização das Humanidades nos EUA, podemos concluir que se trata de um processo de longa duração. Apontámos vários aspectos através dos quais se concretizou a desvalorização das Humanidades nos EUA, sobretudo a partir de 1980. A nosso ver, gerou-se como que um ciclo vicioso de desvalorização das Humanidades em que a desvalorização induziu a mais desvalorização. No entanto, podemos constatar que este ciclo foi sendo parcialmente quebrado: daí os períodos de recuperação ao nível do número de graduados por ano, daí as escolhas por parte dos alunos internacionais, daí a existência de financiamento alternativo, daí a criação de novos centros, para nos restringirmos a factos já referidos.

Deparámo-nos com algumas hipóteses elaboradas para explicar esta resiliência das Humanidades nos EUA³⁴, as quais se referem expressamente à filantropia e às características do sistema de ensino superior dos EUA (à sua heterogeneidade) mas consideramo-las como meras possibilidades explicativas, não comprovadas, e achamos que não esgotam a realidade nem resolvem o problema.

Estas considerações em torno da dinâmica da desvalorização das Humanidades nos EUA fazem-nos regressar ao conceito de configuração de Norbert Elias. “Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores” (Elias, 2015 [1970]: 142): valorização versus desvalorização das Humanidades, dependendo da conjugação de vários interesses.

[É] errado pensar que duas correntes dentro de uma configuração, uma ascendente, a outra em declínio no decurso da evolução social, podem ser encaradas como acontecimentos impessoais num plano extra-humano. Na realidade, esta ascensão e queda significam a ascensão e queda de grupos de pessoas. Significam que certos grupos terão maiores oportunidades de poder; significam que outros, perdendo algumas ou todas as suas funções, perderão todas ou parte das suas oportunidades de poder.

Uma das características mais surpreendentes de muitas teorias sociológicas e económicas é que mal reconhecem o papel central que as tensões e os conflitos desempenham em toda a evolução social (Elias, 2015 [1970]: 189).

Este entendimento de Elias, reforçado com o seu reconhecimento de “equilíbrios de poder instáveis” (Elias, 2015 [1970]: 193), abre a expectativa de que a desvalorização das Humanidades, que não se verifica só nos EUA como demonstrámos em 1.2, não é um estado irrevogável, estando em causa diversas forças de poder ainda que de intensidades diferentes.

³⁴ Por exemplo em Armitage et al. (2013a).

O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas [...] A ‘força’ do jogo de um jogador varia relativamente ao seu adversário (Elias, 2015 [1970]: 81).

A alternância prevista e a sua mecânica, baseada em relações humanas, são mais um motivo para procurarmos compreender o que orienta as forças sociais que condicionam a valorização das Humanidades (objetivo do capítulo 2 e do capítulo 3), o que tem um impacto real na sociedade. Tendo por base a citação que de seguida transcrevemos, interrogamo-nos como poderia ser hoje o mundo se as Humanidades, e também as Artes, não estivessem a ser desvalorizadas desde os patamares iniciais da educação?

Radical changes are occurring in what democratic societies teach the young, and these changes have not been well thought through. Thirsty for national profit, nations, and their systems of education, are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive. If this trend continues, nations all over the world will soon be producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements. The future of the world's democracies hangs in the balance (Nussbaum, 2010: 2).

Para além de, com esta explanação de ideias, termos obtido um conhecimento sobre a situação concreta das Humanidades nos EUA, ela torna-nos capazes de desenvolver alguma elaboração teórica acerca dos processos de desvalorização das Humanidades em geral. Não se trata de acharmos possível generalizar a partir somente de um caso concreto. O que pensamos é que, mesmo que noutros países encontremos outras formas desta desvalorização se concretizar, as que encontramos nos EUA não deixam de ser formas de desvalorização das Humanidades, ainda que hipoteticamente não as tornemos a verificar em mais algum lugar.

Esta teorização, cuja sistematização fazemos na secção 1.5, é testada e complementada na próxima secção através de uma breve apresentação da dinâmica das Humanidades na Holanda. Escolhemos a Holanda como poderíamos ter escolhido outro país da Europa (para falarmos de um exemplo mais próximo geograficamente da nossa esfera), onde a língua materna não é o inglês (todos sabemos que esse também é um fator crítico no panorama atual das Humanidades).

Antes de prosseguirmos, acautelamos que não esquecemos que estamos perante uma diversidade de países. Embora nestes, vistos em conjunto, tenhamos identificado uma hegemonia das escolhas que levam à desvalorização “global”³⁵ das Humanidades, temos

³⁵ Enquanto relativa ao conjunto de países estudados.

presente que, se observados individualmente, emerge uma certa variabilidade no sentido em que esse processo se desenvolve. Sabemos que a orientação da nossa procura de respostas, privilegiando a compreensão da desvalorização, faz com que fiquem, neste estudo, zonas desconhecidas. Uma delas, por exemplo, é o caso da Alemanha: o aumento significativo do peso relativo da Alemanha no que se refere a graduados em Humanidades, face ao total de graduados em Humanidades de todos os países estudados – diplomados por ano (Figura 1-11 e Figura 1-10), faz-nos pensar que estamos na presença de um contra-exemplo. Relembramos que, no entanto, a percentagem de doutorados em Humanidades face ao total de doutorados diplomados por ano na Alemanha diminuiu de 2000 para 2012.

1.4 Uma abordagem complementar à análise feita para os EUA

Nesta secção tomamos como ponto de partida um relatório sobre o estado das Humanidades na Holanda, intitulado *Sustainable Humanities* e elaborado pelo Committee on the National Plan for the Future of the Humanities. Neste relatório são identificados os problemas estruturais desta área do conhecimento e, a partir destes, identificamos os fatores que contribuem para uma desvalorização das Humanidades nesse país³⁶.

No relatório em análise, publicado em 2009, a evolução das Humanidades na Holanda foi considerada positiva.

There is no doubt that the humanities are flourishing in the Netherland: the number of students is growing, as a rule humanities scholars achieve at a high level, and their work in education and research, although often unrecognised, affects very widely ranging areas of our culture (Committee on the National Plan for the Future of the Humanities, 2009: 9).

No entanto, simultaneamente, reconhece-se que se vive num contexto de risco.

The present strong position of the humanities is under pressure [...] there are a few – inter-related – structural problems [...] partly connected with financial shortfalls, and partly with a lack of clear-cut strategic choices in the humanities sector itself (Committee on the National Plan for the Future of the Humanities, 2009: 9).

³⁶ De acordo com os dados que já apresentámos, a Holanda é um país onde a percentagem de graduados (ISCED 5A e 6) das Humanidades face ao total de graduados de todas as áreas aumentou de 2000 para 2012 (ver Figura 1-7), enquanto a percentagem de doutorados (ISCED 6) das Humanidades face ao total de doutorados de todas as áreas diminuiu de 2000 para 2012 (ver Figura 1-14).

Neste contexto, os sintomas associados à desvalorização das Humanidades são vistos como fatores que eventualmente poderiam colocar em risco a sua sustentabilidade, caso não se tomassem medidas em contrário. São aí identificados oito problemas, mesmo num país que considera que as “suas” Humanidades estão bem.

O primeiro problema apontado como gerador de uma situação de risco é o financiamento disponibilizado. Se o governo holandês investiu fortemente na investigação académica atribuindo montantes consideráveis de financiamento para a ciência, a tecnologia e a medicina, as Humanidades não beneficiaram dum acréscimo, bem pelo contrário: tanto o financiamento público direto como o “contract funding” decresceram nos últimos 10 anos (tendo em conta o ano de publicação do relatório, desde os últimos anos do século XX). Os autores entendem que isto não terá sucedido por falta de qualidade na investigação das Humanidades já que, no que diz respeito ao financiamento indireto e competitivo, em contexto internacional, considera-se que as Humanidades se saíram bem.

In the humanities the research load paid by direct public funding has dropped by 4%. This certainly cannot be explained by under-performance in humanities research [...] In spite of high expectations in some quarters, substantial contract funding for these disciplines [humanities] has never been realized. (Committee on the National Plan for the Future of the Humanities, 2009: 27-28).

O segundo problema apontado prende-se com o envelhecimento da comunidade académica das Humanidades: por um lado, este é visível naturalmente pela idade do staff e, por outro lado, a insuficiência de oportunidades para os jovens (na universidade, mas não só) não permite a ultrapassagem desta situação. Neste nível constata-se um desequilíbrio das oportunidades possibilitadas nos diferentes domínios do conhecimento. Por exemplo,

[i]n the humanities only a 4 PhD positions are available per 100 graduates, whereas in the science and technology 23 and 16 positions are available respectively for every 100 graduates.

E o motivo deste desequilíbrio não é a falta de interessados.

There is no lack of students who aspire to do PhDs: in the humanities over 4000 students obtain a Master’s degree each year, and a large number of them are very talented and motivated students who have the explicit ambition of completing a PhD (Committee on the National Plan for the Future of the Humanities, 2009: 29).

Um outro factor de risco para as Humanidades é a menor disponibilidade para a investigação decorrente do aumento de carga horária no ensino (problema 3): a um aumento da ordem dos 40% no número de alunos correspondeu somente um aumento de 5% no staff académico. Pese embora este aumento no número de alunos, considera-se que as taxas de graduação são baixas, quer no primeiro nível do ensino superior quer ao nível dos mestrados (problema 4). Tanto a um nível como no outro, existe uma grande proliferação e fragmentação de programas (problema 5), da qual resulta compartimentação e ineficiência. Em particular os professores têm de se dividir por um cada vez maior número de cursos. Isto associa-se ainda à desvantagem da pequena escala nos programas das Humanidades (problema 6), dado que requerem um conhecimento específico e são pouco procurados.

No entanto, reconhece-se que, para as Humanidades, a dimensão das equipas pode ser uma característica irrelevante: tanto há grupos que trabalham bem em grande escala como há os que trabalham bem em pequenas dimensões. Mas certos ramos disciplinares repousam sobre um único indivíduo, o que os torna de uma extrema vulnerabilidade. E, uma vez desaparecidos, há uma extrema dificuldade em repô-los.

Then continuity of academic practice is lost, and that means, for example, that the discipline is no longer updated in library and documentation services and that contact with the international academic community is lost (Committee on the National Plan for the Future of the Humanities, 2009: 15).

Chama-se a atenção para o facto de as tendências de crescimento variarem de disciplina para disciplina, o que explica que nalguns casos não faltem interessados e que noutros sim.

Salienta-se ainda a inibição do impacto social das Humanidades (problema 7). Por um lado, é dito que os académicos das Humanidades subestimam o interesse que o público tem pelo seu trabalho. Por outro lado, reconhece-se que a função social / pública das Humanidades tem estado sob considerável pressão dado o aumento da ênfase na publicação de artigos para os pares, preferencialmente em revistas de topo em língua inglesa. Acresce ainda o facto de as Humanidades terem perdido algumas das suas certezas, devido quer às discussões internas de método quer ao relativismo cultural.

Em último lugar, refere-se o uso de instrumentos inadequados de avaliação das Humanidades, nomeadamente bibliométricos – índices de citação e fatores de impacto, os quais se ajustam melhor à ciência, à tecnologia e à medicina (problema 8). “What is missing is an effective instrument that can take the specific character of humanities research into

account while measuring quality across an academic field.” (Committee on the National Plan for the Future of the Humanities, 2009: 34).

Relativamente a estes dois últimos problemas, no relatório é sublinhado que as Humanidades têm uma cultura de publicação própria, onde a monografia ocupa um lugar proeminente e onde a língua inglesa pode não ser a mais ajustada. A este propósito refere-se que alguns dos melhores resultados da investigação das Humanidades circularam amplamente e atingiram de uma forma capilar toda a sociedade holandesa, em consonância com a prática habitual nas Humanidades (“conform to worldwide practice”).

É ainda afirmada a importância de infra-estruturas como bibliotecas, arquivos e museus: elas estão para as Humanidades assim como os laboratórios estão para as ciências.

Partly because of the cumulative character of the humanities – often new knowledge does not replace the old knowledge but takes its place beside it as a new interpretation – these storage places must meet high standards (Committee on the National Plan for the Future of the Humanities, 2009: 15-16).

De seguida, apoiados nas ideias extraídas da realidade dos EUA e da realidade da Holanda, fazemos uma sinopse relativa às possíveis formas de desvalorização das Humanidades. Terminamos comprovando a atualidade da questão relativa à desvalorização das Humanidades.

1.5 Da desvalorização das Humanidades em geral

Após termos analisado as manifestações de desvalorização das Humanidades perceptíveis nos EUA e na Holanda, sistematizamo-las num conjunto de itens que tomamos como transversal a todos os países, ainda que cada um deles a possa eventualmente concretizar segundo um perfil próprio. Assim, a desvalorização das Humanidades pode, pelo menos, atingir as seguintes dimensões, resultantes das escolhas realizadas nos diversos grupos de pessoas que contribuem para esta configuração:

- redução do número de graduados ou do seu peso relativo;
- redução dos financiamentos (ensino e investigação);
- limitação do seu espaço na estrutura da Universidade (eliminação de departamentos e cursos);

- desvalorização dos recursos humanos (redução de oferta de emprego, desvalorização de salários, sobrecarga de horário, envelhecimento do staff, falta de oportunidades para os jovens);
- diminuição de recursos afetos a bibliotecas e similares;
- pressão exercida com o objetivo de alterar práticas de comunicação específicas das Humanidades, visando a adoção de práticas de outras áreas do conhecimento, podendo mesmo fragilizar o seu impacto social;
- aplicação de formas de avaliação da atividade científica desajustadas da especificidade das Humanidades;
- fragilidade a que se reduzem alguns ramos das Humanidades, que alcançam dimensões tão residuais, que ficam em risco de desaparecerem.

[U]niversities are pressured to change their curricula, alter their faculties, and modernize their increasingly expensive physical plant and equipment – and to do so more rapidly than ever. Some traditional fields of study are bypassed, others fall into disarray. With the humanities now highly vulnerable, critics contend that universities do not know where they are going, even that they have lost their souls (Clark, 2007: xiii-xiv).

A concretização dos vários aspectos referidos, ainda que nem todos simultaneamente, contribui para abrir caminho a mais desvalorização, dado que se acabam por implicar mutuamente.

Julgamos oportuno relembrar agora que as práticas de cada disciplina estão estreitamente vinculadas com as características daquilo que é o seu objeto de conhecimento e das questões que se lhes colocam, e que aquilo que as diferencia deveria ter implicações nas políticas que orientam o ensino superior e a investigação científica (Becher, 1994). Se esta realidade for ignorada no caso das Humanidades, parece-nos que corremos em primeiro lugar o risco de estar a desvalorizar o seu modo de conhecer e, conseqüentemente, a desvalorizar o conhecimento que produzem. Mas há conseqüências negativas mais factuais e que redundam em formas de desvalorizar as Humanidades já referidas. Seguem-se dois exemplos.

No que diz respeito à avaliação da actividade científica, a partir da qual se determinam os montantes de financiamento, é reconhecido que a chave para a sustentabilidade das Humanidades é o desenvolvimento de formas de avaliação ajustadas à sua natureza, o que ainda não acontece.

The key to sustainability is to develop relevant evaluation methods; however, standards for this are not yet as well established, at least not metrically, as they have been for research in Science and parts of the Social Sciences (Zuccala, 2013: 3).

No que diz respeito às métricas utilizadas para fundamentar as aquisições para os fundos documentais das bibliotecas, elas também colidem, mais uma vez, com a especificidade das Humanidades, o que redundará em menos recursos de conhecimento acessíveis.

[T]he purchase of resources to support arts and humanities and some social science (AHSS) subjects is more threatened by the worldwide squeeze on library budgets than the purchase of resources for scientific, technical and medical (STM) subjects [...] the problem may be exacerbated by the type of metrical analysis conventionally employed to justify financial outlay (Bennett e Loveland, 2013: 128).

Estando demonstrada e quantificada a desvalorização das Humanidades, tanto quanto nos foi possível, rematamos este capítulo com a inclusão de algumas notícias que evidenciam que este não é um problema circunscrito ao passado mas é um problema do presente e do futuro.

Dinamarca, 22 outubro de 2014 - “Governments plans to slash 4000 students enrolments from faculties of humanities in Danish universities have created uproar among academics and the general population. Dean of humanities at Copenhagen University, Ulf Hedtoft, described the government intervention as a “massacre of the humanities”³⁷.

Reino Unido, 29 março de 2015 - “The coalition governments’ education policies, led by Michael Gove and David Willets, continued Thatcher’s market-driven reforms, cutting all direct funding to the humanities, creating the cumbersome research excellence framework (Ref), which seeks to audit the academics’ research “outputs”, and overseeing a dramatic increase in the number of staff on short-term contracts. [...] Those who read the letters pages of Times Higher Education have long been aware of the tribulations endured by humanities academics, watching horror-stricken as their disciplines are eroded and cut.”³⁸

Japão, 26 junho 2015 - “Universities will face pressure to streamline and refocus their mission on developing skills for the global jobs market under sweeping reforms announced last week. The education ministry wants to raise the standing of science and technology and said that humanities

³⁷ Disponível em <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20141022130304135>, consultado a 7 de Julho 2015.

³⁸ Disponível em http://www.theguardian.com/education/2015/mar/29/war-against-humanities-at-britains-universities?CMP=share_btn_link, consultado a 7 de Julho 2015.

departments could be axed. The Japanese government said the reforms would make universities more efficient and able to operate better in a globalised environment.”³⁹

Portugal, 29 agosto 2015 – “[...] as decisões de uma política científica extremista, que ainda por cima abastarda as CSH [Ciências Sociais e Humanas], avaliando-as em função do dogma da sua ligação ao mercado, ou seja, às empresas e aos negócios.”⁴⁰

No próximo capítulo, identificamos razões da desvalorização das Humanidades e aprofundamos causas políticas e ideológicas. Pelo menos tendo em conta o caso dos EUA, esta configuração de desvalorização ganhou nitidez no início da década de 80 (séc. XX) e hoje ainda se mantém o mesmo equilíbrio entre as forças em questão, embora dissonantes entre si⁴¹. Estamos, assim, perante um processo longo de uma evolução social específica, pelo menos comparativamente ao período que inicialmente traçámos para nosso foco de atenção (2000-2012). No entanto, o período por nós definido continuará a ser um marco importante no capítulo 2: logo de início, para definir o contexto político da desvalorização das Humanidades, escolhemos estudar orientações políticas elaboradas em torno de 2000, pela influência que elas eventualmente podem ter tido no período em estudo.

³⁹ Disponível em <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015062613241454>, consultado a 7 de Julho 2015.

⁴⁰ Em *As ciências sociais e humanas na roleta russa com a FCT*, Moisés de Lemos Martins, Público, 29/08/2015.

⁴¹ O capítulo 4 é sobre exemplos de forças sociais que investem na valorização das Humanidades, tendência secundária, ou seja, fica mais clara esta dissonância.

2 CONDICIONALISMOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS DA DESVALORIZAÇÃO DAS HUMANIDADES

2.1 Introdução

Se o capítulo 1 foi dedicado à análise da desvalorização das Humanidades, o capítulo 2 tem por objetivo obter uma explicação, ainda que parcial, sobre a origem dessa desvalorização. Subdividimos este capítulo em três partes. Na primeira parte, apresentamos uma súpula de razões elaborada a partir das opiniões de agentes envolvidos no contexto das Humanidades (académicos das Humanidades, académicos da área da educação, ex-presidentes de instituições de ensino superior, etc.)⁴², os quais também fazem eco quer de opiniões alheias quer das políticas implementadas, relativas a este fenómeno complexo. Na segunda parte, analisamos várias recomendações políticas e identificamos as que contribuíram para o processo em causa. Na terceira parte, damos visibilidade aos condicionalismos ideológicos subjacentes a essa evolução. Desta forma, pretendemos estudar a hipótese que consiste na possibilidade de a desvalorização das Humanidades ter uma influência ideológica neoliberal (não afirmando como única).

A não novidade da desvalorização das Humanidades, que se manifesta em várias vertentes e circunstâncias, faz com que vários autores ponham mesmo a questão das Humanidades em termos de sustentabilidade e viabilidade. Segundo Brinkley⁴³, referindo-se à realidade dos EUA, a preocupação principal deve ser sobre como se manterá a viabilidade das Humanidades no futuro próximo porque, no presente, ainda vão resistindo (Brinkley, 2009). Daí a frequência com que se aplique a palavra “crise” para caracterizar as situações que as Humanidades têm atravessado nas últimas décadas e em diversos locais. Este não será decerto um problema menor. Mannheim, acerca das “modificações essenciais da nossa sociedade”, disse:

Se examinarmos as modificações do mundo ocidental do ponto de vista do observador preocupado com um sentido de crise, é claro que essas modificações não consistem de uma série de incidentes

⁴² Identificamos ao longo do texto o perfil e afiliação profissional de cada um desses agentes.

⁴³ Alan Brinkley, Allan Nevins Professor of American History, Department of History, Columbia University (<http://history.columbia.edu/faculty/Brinkley.html>).

A preocupação pela viabilidade das Humanidades no futuro, que Brinkley verbaliza, põe de manifesto que as Humanidades nos EUA ainda se mantêm em processo de desvalorização, pese embora o historial passado nos ter mostrado períodos mais negros. O desgaste desses tempos terá deixado marcas e os paliativos entretanto usados (nomeadamente as doações privadas) parecem ter possibilitado, de facto, somente alguns pontos luminosos no horizonte. Este balanço é feito por nós tendo em conta os contributos do capítulo 1.

desagradáveis e perturbações isoladas, mas de uma lenta, ou por vêzes rápida, dissolução da velha ordem social (Mannheim, 1962: 21).

Assim sendo, julgamos adequada e pertinente a análise que nos propomos realizar neste capítulo, orientada pela necessidade de dar importância a factos que, só se vistos superficialmente, podem parecer pouco significantes e meramente circunstanciais. Se nos mantivéssemos nessa distração, poderíamos vir a ser confrontados e surpreendidos um dia com o resultado de encontrarmos determinados domínios do conhecimento acantonados e depauperados e, como consequência, uma sociedade mais empobrecida do ponto de vista imaterial - mas decerto não só por esse prisma.

2.2 Visão geral das razões da desvalorização das Humanidades

As razões que condicionam a valorização das Humanidades, no que diz respeito à sua esfera de produção e transmissão de conhecimento, podem-se agrupar do seguinte modo, como ilustraremos no decurso desta secção: há uma a) incompreensão da utilidade das Humanidades que, posta a questão nestes termos, já denota a nosso ver uma incompreensão geral das Humanidades, percecionada quer na sociedade em geral (pela constatação de certas reacções) quer nos governantes (pelas posições que tomam); esta incompreensão é paralela à b) dificuldade que os académicos das Humanidades têm em convencer terceiros sobre a relevância destas; assim, c) quando em competição de recursos face a outras áreas, as Humanidades são preteridas; como resultado, foi-se gerando d) um crescente desajuste das instituições de ensino superior relativamente às Humanidades. Se as decisões que estão na origem da desvalorização das Humanidades se regem por este leque de razões, percebemos como é possível haver quem considere incerto o futuro destas.

Estas razões foram identificadas ao interpretarmos várias opiniões expressas publicamente, na sua maioria em revistas científicas classificadas na área do ensino superior. De seguida, apresentamos algumas dessas opiniões que seleccionámos de modo a que - no final da exposição - seja mais compreensível a sistematização delineada. Cada uma das opiniões pode evocar mais do que uma das quatro razões que explicitámos, logo as opiniões não são inseridas no texto segundo o alinhamento dado à sistematização das razões.

Frank Donoghue⁴⁴ coloca a questão da sustentabilidade das Humanidades no século XXI de uma forma radical: “the most pertinent answer to the question ‘Will the humanities survive in the 21st century?’ is not ‘yes’ or ‘no’, but ‘who cares?’”. Ele justifica este estado de indiferença com a explosão do número de “two-year colleges” nos EUA, na segunda metade do século XX, os quais se mantêm baratos e implicam um menor investimento de tempo por parte dos estudantes. A seu ver, estas instituições disponibilizam cursos orientados para uma ocupação, não estando comprometidas com as Humanidades, o que representa uma mudança na missão social da Universidade. Os números que apresenta mostram que, apesar da progressiva expansão da população de estudantes, “the humanities stand to lose ground steadily”. Constata que, em 2011, a grande maioria de estudantes graduou-se em “business and management” (Donoghue, 2010).

A esta transformação da instituição universitária, o autor associa a ideia de empresa (corporation), dizendo que as universidades não tiveram escolha e passaram a funcionar cada vez mais como empresas e a fazer parcerias com outras empresas, o que veio a alterar a sua dinâmica institucional. Segundo ele, a mudança na base material da universidade deixou ao abandono as Humanidades, estando ciente de que as empresas não dispensam donativos para as Humanidades porque entendem a lógica da investigação destas como não tendo pontes para o exterior e como sendo absurda. “Corporations don’t earmark donations for the humanities because our research culture is both self-contained and absurd”. O autor sinaliza mesmo que ele próprio já experimentou esta reação, a qual vemos como um preconceito. No entanto, Donoghue considera que as humanidades sobreviverão e coloca a hipótese de que estas até não precisem da Universidade para sobreviver. Antecipa da seguinte forma um futuro mais longínquo: “[t]he humanities will have a home somewhere in 2110, but it won’t be in universities” (Donoghue, 2010).

Dez anos antes, Patricia Gumpert⁴⁵ afirmava que entrelaçar considerações académicas com preocupações políticas e económicas daria azo a deliberações que poderiam afetar a forma como, nas universidades, coexistem as diferentes áreas do conhecimento, o que, para nós, com a informação que temos, foi o que de facto aconteceu. A autora chamava então a atenção para a certeza de se saber pouco relativamente às consequências dessas mudanças, levadas a cabo segundo uma lógica de racionalidade excessivamente económica: o facto de algumas áreas do conhecimento não serem valorizadas, leva a reorganizações académicas que

⁴⁴ The Ohio State University, Department of English, Professor (<https://english.osu.edu/people/donoghue.1>).

⁴⁵ Stanford University's first Vice Provost for Graduate Education, Professor of Education, and Director of the Stanford Institute for Higher Education Research at Stanford University (<http://web.stanford.edu/~gumpert/>).

limitam a amplitude do conhecimento acadêmico, quando seria expectável que a universidade, o ensino superior em geral, fosse o seu garante.

In the contemporary era, the rhetoric of selective reinvestment has gained ascendancy, while comprehensive field coverage is increasingly considered not viable for every campus, something that not every university can afford or aspire to - due to budget and management considerations [...] In contrast, the histories of many of this country's public colleges and universities suggest that they were established with the ideal of openness to all knowledge, regardless of immediate applications and relevance. Thus, it used to be assumed that access to the full range of knowledge is desirable, and that higher education is the appropriate gateway to that reservoir (Gumport, 2000: 83-4).

Quando, em 1995, Clark Kerr⁴⁶ falava do equilíbrio entre os domínios do conhecimento, caracterizava-o como sendo um equilíbrio sempre em mudança.

The balance among fields, however, has never been a static thing. If it were, philosophy, theology, and the classics would still be the dominant areas of study, as they have not been for a long time. Assuming that the balance of 1942, say, was appropriate for 1942, this does not mean it would have been appropriate for 1962. It is not enough to say that the old "balance" has been destroyed. The real question is what should be the proper balance today? (Kerr, 1995: 46).

No caso do Reino Unido, uma larga experiência de transformação, de reorganização e de novas formas de governação da Universidade (desde 1980: mais de três décadas) prova o esquecimento⁴⁷ das Humanidades. Gewirtz e Cribb⁴⁸ (2013) consideram que estas mudanças implicaram uma marginalização das Humanidades e fizeram com que a Universidade, enquanto agente social crítico, se tenha eclipsado pela sua instrumentalização face à economia⁴⁹.

Derek Bok⁵⁰, num discurso feito na Harvard University, faz um historial dos desafios que se foram colocando ao longo dos anos, desde 1950, a essa instituição. Termina essas considerações, concentrando-se nos desafios que a Harvard University tinha então entre mãos

⁴⁶ University of California, Berkeley, Chancellor 1952-1958, President 1958-1967. Ph.D. in economics, 1939. (<http://senate.universityofcalifornia.edu/inmemoriam/clarkkerr.html>).

⁴⁷ Substantivo utilizado por Rens Bod, incluído mesmo no título de uma obra sua: "The Forgotten Sciences: A History of the Humanities"

⁴⁸ Sharon Gewirtz, Professor of Education at King's College London (<https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/sharon.gewirtz.html>) ; Alan Cribb, Professor of Bioethics and Education at King's College London ([https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/persons/alan-cribb\(7b7d5371-a85d-4230-9eaf-48007656d0be\).html](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/persons/alan-cribb(7b7d5371-a85d-4230-9eaf-48007656d0be).html)).

⁴⁹ Pela especificidade da abordagem, falaremos mais aprofundadamente dos contributos deste artigo no capítulo 3.

⁵⁰ Harvard University, President 1971-1991, interim president 2006-2007. Lawyer, Harvard law professor (<http://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/history-presidency/derek-bok>) .

e define cinco como prioritários: “let me mention five questions that universities need to address in order to live up to these responsibilities and make their greatest contribution”. Um deles é relativo às Humanidades. Questiona-se como podem as universidades promover e inspirar as Humanidades, partindo da constatação que os académicos das Humanidades se sentem desvalorizados.

Humanists today often feel neglected and unappreciated ... In years to come those tensions could easily be exacerbated by the growing emphasis on science, leaving humanists feeling more and more marginalized (Bok, 2007).

Também nada facilitando a dinâmica das Humanidades, a capacidade que os académicos ligados às Humanidades detêm em se impor perante terceiros é considerada, por alguns, como inoperante. Rens Bod⁵¹ põe de manifesto essa perspetiva. Considera este autor que, infelizmente, os académicos das Humanidades não têm sido capazes de ter uma atitude convincente em reação à sua marginalização: “humanities scholars have been unable to come up with a convincing answer to their marginalization” (Bod, 2011: 189). Ele justifica esta afirmação dizendo que eles usam argumentos defensivos nada consistentes e até parecem assumir, eles próprios, que as Humanidades são irrelevantes do ponto de vista económico e tecnológico⁵².

Benneworth e Jongbloed⁵³ consideram que os stakeholders das universidades associados às Artes & Humanidades e Ciências Sociais (HASS) têm características internas que fazem com que os seus intentos não se afirmem da mesma maneira, tal como o conseguem os stakeholders de outras áreas.

[They] failed to become salient stakeholders to universities, and universities have paid little attention to valorising their HASS research base (Benneworth e Jongbloed, 2010: 572).

No entanto, logo de seguida, ao desenvolverem a ideia, os autores reconhecem que os stakeholders das HASS encontram determinadas barreiras que caracterizam do seguinte modo:

⁵¹ University of Amsterdam, Director of the Center for Digital Humanities, professor of Computational Humanities (<http://www.uva.nl/over-de-uva/organisatie/medewerkers/content/b/o/l.w.m.bod/l.w.m.bod.html>).

⁵² Este autor prova o contrário socorrendo-se da própria história das Humanidades. Apoiando-se em factos, mostra como, ao longo dos tempos, determinados avanços científicos, e mesmo tecnológicos, foram possíveis devido a conhecimentos acumulados no foro das Humanidades e a desenvolvimentos metodológicos por elas elaborados e utilizados. Reconhece ainda que, se os impactos das Humanidades não são necessariamente positivos, o mesmo acontece em todas as ciências (Bod, 2011).

⁵³ Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente, Enschede, The Netherlands. (<http://heranet.info/heravalue/dr-paul-benneworth>) e (<http://www.utwente.nl/bms/cheps/TheCHEPSteam/CVJongbloed/>).

Firstly, HASS stakeholder salience might be restricted by a discourse of academic capitalism which privileges benefits framed in monetized measurable forms. Secondly, HASS stakeholders might not be regarded as salient by groups seeking to encourage commercialization. Thirdly, a lack of financial resources may inhibit universities' capacities to engage with HASS stakeholders' problems (Benneworth e Jongbloed, 2010: 572).

Afinal, mais do que um problema de características internas, a dificuldade destes stakeholders parece ter mais a ver com o ambiente que os rodeia, que não lhes é propício, e não tanto com uma incapacidade deles, podemos nós acrescentar.

Esta resistência às Humanidades na Universidade está expressa na entrada *Humanities* incluída na obra *The Encyclopedia of Higher Education*, tida como uma das coleções de referência no domínio do ensino superior (Altbach, 2009: posição 416). Aí se afirma que o público em geral, ou os governantes que o representam, esperam que as universidades façam coisas úteis, como

technological innovations which may improve the economy of the country, the art of business administration, a contribution to the general well-being, whatever that may be (Weiland, 1992: 1986).

Segue-se uma interrogação:

What, on these premisses, is the use of the humanities? If they wish to argue that they are not useless or irrelevant, then the onus is upon them to prove it ... The Humanities are living in harsh times (Weiland, 1992: 1986).

Em conformidade com esta última posição, a leitura que Alan Brinkley faz do decréscimo de financiamento às Humanidades, nos EUA, conduz a um argumento central na questão da desvalorização das Humanidades: a perceção da relativa utilidade das Humanidades face aos outros domínios do conhecimento (“the perception of the humanities fields’ relative ‘usefulness’”). Para o autor, esta ideia é gerada no contexto da opinião pública:

the humanities rarely attract the same kind of broad attention in the non academic world that scientistis and many social scientists attract (Brinkley, 2009: 1).

Albrecht Classen⁵⁴ também foca esta discriminação das Humanidades: se, por um lado, as Humanidades (línguas, literaturas, música, história de arte, filosofia, religião e

⁵⁴ University of Arizona, Department of German Studies, Professor (<http://aclassen.faculty.arizona.edu/>).

educação) são reconhecidas a nível mundial na maioria das universidades, no entanto, quando chegam apertos financeiros, as humanidades tendem a ser as primeiras vítimas dos cortes orçamentais, abrindo uma exceção com os “arts colleges that focus on the humanities above all or exclusively”.

Lamentably, it is always an easy method by politicians and bureaucrats to pay lip service to the humanities, yet when they face tough choices, they regularly opt to favor the hard sciences, economics, business, mathematics, medicine, and athletics (Classen, 2012: 54).

A European University Association fez um exercício de monitorização da evolução da crise económica, desde o seu início, e dos seus impactos nos sistemas de ensino superior da Europa, analisando as tendências a vários níveis. No que diz respeito à investigação científica, constatou que nalguns países se protegeu especificamente o financiamento de “particular research activities”, nalguns casos até aumentando esse financiamento (Dinamarca, Irlanda, Noruega, Portugal). Noutros países, o financiamento aumentou para “achieve specific objectives, usually in line with strategic national priorities” (Finlândia, Polónia e Reino Unido). E, relativamente à discriminação das Humanidades, apontam como exemplo:

[i]n the case of the latter [UK] public funds will continue to support the development of STEM subjects (science, technology, engineering, mathematics), through teaching grants while direct funding to arts, humanities and social sciences has been removed (European University Association, 2011).

Prestando-se a um resumo destas várias opiniões, Rens Bod afirma que as Humanidades estão sob pressão a nível mundial porque o estudo das Humanidades é atualmente considerado como um luxo, quer pelos decisores políticos, quer pelo público. “The humanities are an ornamentation of life but useless for technology, economy and industry” (Bod, 2011).

Esta desvalorização relativa das Humanidades toca ainda num ponto sensível na atualidade: a suposição de que uma formação em Humanidades dificulta o acesso ao mercado de trabalho (Brinkley, 2009), sobretudo no sector privado (Classen, 2012). No entanto, este aspecto também pode ser subsumido pela irrelevância económica das Humanidades.

Com uma nuance ligeiramente diferente, Stanley Fish⁵⁵ coloca nestes termos a razão para o desinvestimento nas Humanidades: se os critérios forem a produtividade, a eficiência, a

⁵⁵ American literary theorist, legal scholar, author and public intellectual (<http://www.britannica.com/biography/Stanley-Fish>).

satisfação do consumidor, então faz todo o sentido que retirem fundos e suporte material às Humanidades e que mantenham os programas que têm uma relação mais óbvia com a prosperidade económica do Estado e que produzem resultados que o público em geral reconheça e aprecie (Fish, 2010).

Quer sejam consideradas como irrelevantes ou inúteis quer sejam consideradas como um luxo, as Humanidades ficam sempre do lado perdedor sobretudo quando comparadas com outras áreas do conhecimento. A crescente escassez de recursos para as Humanidades, e sua aceitação na sociedade, derivam do facto de estas serem sujeitas a uma validação económica incoerente com o seu próprio *ethos*. Situando-nos em dois pontos opostos, interrogamo-nos: por que têm as Humanidades de contribuir para a inovação tecnológica ou por que se duvida que elas possam contribuir para o bem-estar geral?

Mesmo em termos de educação, as Humanidades aparentam cada vez mais ter poucas vantagens. Emerge um consenso no qual transparece que se restringe a dimensão da educação, a qual consiste em ser uma preparação para uma profissão e um contributo para a prosperidade económica. Parecem longe os tempos em que a educação era contextualizada a duas dimensões, uma visão pacífica relativamente às Humanidades:

what we should aim at producing is men who possess both culture and expert knowledge in some special direction. Their expert knowledge will give them the ground to start from, and their culture will lead them as deep as philosophy and as high as art (Whitehead, 1929: 1)⁵⁶.

Mais à frente, veremos como estas diferentes visões sobre a educação não se sucedem pura e simplesmente no tempo, mas como coexistem mesmo mais recentemente: ainda que nas últimas décadas tenda a prevalecer uma visão instrumentalista da educação, continua a haver quem valorize que, para todos, a educação deveria conter uma vertente direcionada para dar resposta a necessidades de índole profissional mas também deveria conter uma vertente cultural, sustentada nas disciplinas das Humanidades. A questão é sempre a mesma: qual delas se impõe e como o consegue?

Resumindo, as Humanidades estão reféns da valorização de índole económica feita pelos governantes e, aparentemente pelo menos, aceite pela generalidade dos governados. E os governantes têm uma forma peculiar, restrita e limitada de avaliar, de classificar e de secundarizar toda esta gama de domínios do conhecimento, embora as opiniões se dividam e nem sempre sejam concordantes entre si: são um luxo, têm uma relação pouco óbvia com a

⁵⁶ Alfred North Whitehead (1861-1947), matemático, lógico e filósofo inglês. Com Bertrand Russell escreveu os três volumes dos *Principia Mathematica* (<http://plato.stanford.edu/entries/whitehead/>).

prosperidade económica, são economicamente irrelevantes, são inúteis e, mais grave ainda, dificultam o acesso ao mercado de trabalho.

Esta grelha de análise mostra o acerto da afirmação de Daniel Bell quando dizia que o desenvolvimento económico se transformou numa nova ideologia, posterior às ideologias do século XIX. Pensamos que, no entanto, este autor não terá reconhecido a esta nova ideologia a força das anteriores por ter decretado “o fim da ideologia no Ocidente”; ou, então, que a diferença entre os contextos sociais de uma época para a outra, destrinchada por Bell – de uma sociedade com agudas lutas de classes (entre 1930 e 1950) para uma sociedade onde o sentimento de mobilidade social passa a estar fortemente arraigado, nomeadamente nos EUA – tiraria relevo aos posicionamentos ideológicos. Para Bell, a grande diferença entre estas duas vagas de ideologias consistia no seguinte: enquanto a mais antiga se associa a uma chamada em prol da igualdade e da liberdade, a mais recente segue em prol do crescimento rápido e da modernização (Bell, 1964). Só que, afinal, a nova ideologia consegue ter um tal impacto que se tornaram a acentuar as desigualdades sociais. Através da informação que o relatório da OCDE intitulado *Divided We Stand: Why Inequalities Keeps Rising* contém, podemos constatar como realmente esta nova ideologia asfixiou a questão anterior da igualdade: o fosso entre ricos e pobres atingiu atualmente o nível mais elevado dos últimos 30 anos (OECD, 2011a).

A grelha de análise a que nos referimos ainda lembra Michel Foucault quando este mostrava “como, nos neoliberais americanos, se encontrava uma aplicação, ou uma tentativa de aplicação, da análise economista a uma série de objectos, de domínios de comportamento ou de condutas, que não eram comportamentos ou condutas de mercado” e que, a partir daí, questionava: “em que medida será legítimo, e em que medida será fecundo, aplicar a grelha, o esquema e o modelo do *homo aeconomicus* a qualquer agente não só económico, mas social em geral?” (Foucault, 2010 [1979]: 333-4). No fim dessa lição de 28 de Março de 1978 concluía:

A economia é uma ciência lateral relativamente à arte de governar. Deve-se governar com a economia, deve-se governar ao lado dos economistas, deve-se governar ouvindo os economistas, mas a economia não deve nem pode ser a própria racionalidade governamental (Foucault, 2010 [1979]: 353).

A próxima secção mostra como a realidade se tem mantido afastada deste princípio, dado que as orientações políticas que mais parecem singrar são as que têm origem em organizações internacionais cuja missão é de natureza económica: OECD e World Bank.

Parafrazeando Foucault, o governo do mundo, assim como o governo da Universidade, não tem por que ser exclusivamente orientado por uma racionalidade econômica, por muito bem fundamentada que esta seja.

2.3 Condicionalismos políticos da desvalorização das Humanidades

As páginas que precedem esta seção contêm várias referências aos governantes, sinal de que a desvalorização das Humanidades é concretizada via políticas – da educação, da ciência, da cultura, mesmo que não de uma forma direta. O objetivo desta seção consiste na identificação de orientações políticas das quais eventualmente resulta uma perda de relevância das Humanidades. Dado que a desvalorização constatada se observa para um conjunto de países, procuramos políticas – ou recomendações políticas – que tenham uma abrangência internacional. As organizações cujas políticas têm um impacto internacional ao nível do ensino superior são o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO e a Organização Mundial do Comércio (Bassett e Maldonado-Maldonado, 2009; Altbach, 2009).

Tomamos como ponto de partida a análise de textos onde transparecem orientações políticas das três organizações internacionais (ou de seus consultores) referidas em primeiro lugar, publicados próximo de 2000. Procuram-se narrativas elaboradas no início do período para o qual, no capítulo 1, se mostrou uma desvalorização das Humanidades, ocorrida em vários países, e que tiveram a oportunidade de influenciar tendências no ensino superior. Os textos escolhidos são, por ordem da análise:

- 1) UNESCO World Conference on Higher Education (1998), *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action, and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*, Paris, UNESCO.
- 2) OECD (2001), *The New Economy. Beyond the Hype. Final Report on the OECD Growth Project*, Paris, OECD.
- 3) Gibbons, Michael (1998), *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Washington, DC, World Bank.
- 4) Johnstone, D. Bruce, Alka Arora e William Experton (1998), *The Financing and Management of Higher Education. A Status Report on Worldwide Reforms*, Washington, DC, World Bank.

Com esta escolha, não tivemos qualquer pretensão de abarcar todas as fontes possíveis para um esclarecimento cabal acerca das políticas pretendidas pelas várias instituições.

Entendemos que os textos selecionados são adequados para a questão em causa por darem pistas úteis, ou seja, por – enquanto conjunto – porem de manifesto a coexistência de diferentes ideias sobre o ensino superior, sendo possível a partir daí refletir sobre quais originaram a desvalorização das Humanidades. Trata-se de um impacto indireto, não assumido por nenhuma das posições observadas. Temos consciência de que identificar causas é muito complexo e que desenvolvemos aqui uma das formas possíveis de abordar a questão em estudo. No entanto, possibilita-nos avançar na nossa investigação, dando passos curtos e fundamentando-os.

2.3.1 UNESCO: uma visão holística da educação (Paris 1998)

Tomamos como ponto de partida desta reflexão dois documentos elaborados no âmbito da conferência intitulada *The World Conference on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*, organizada pela UNESCO e realizada em Paris em 1998 (5-9 de Outubro). Antes de mais, uma pequena introdução à UNESCO (feita a partir da informação contida no respectivo site⁵⁷), para assim avivarmos o contexto desta conferência.

A UNESCO - organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, foi criada no decurso de uma Assembleia Geral da ONU, a 16 de Novembro de 1945 (embora a sua constituição tenha sido assinada um ano depois), com o intuito de consolidar e dar resposta à crença de 37 países, para os quais os acordos políticos e económicos não seriam suficientes para construir uma paz duradoura. Em poucas décadas, a Humanidade assistira a duas guerras mundiais e estava claro que a paz “must be established on the basis of humanity’s moral and intellectual solidarity.” Para além da construção da paz, a UNESCO tem por missão contribuir para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento duradouro e para o diálogo intercultural. A educação é uma das principais atividades a concorrerem para a concretização destes objetivos.

A UNESCO está comprometida com uma visão holística da educação, estendendo-se a sua ação desde o nível pré-escolar ao nível superior (higher education). Este último é promovido tendo por base uma conceção de sociedade crescentemente enraizada no conhecimento (increasingly knowledge-based society), e é considerado como um fator-chave

⁵⁷ Em <http://en.unesco.org/>.

no desenvolvimento social, económico e cultural, assim como um promotor dos direitos humanos, do desenvolvimento sustentável, da democracia, da paz e da justiça.

Esta definição abrangente de educação defendida pela UNESCO, coerente com o facto de a UNESCO não ter uma missão exclusivamente económica, bem pelo contrário, aponta para a pouca probabilidade de se encontrarem nas recomendações políticas elaboradas pela UNESCO motivos para desencadear, ou continuar, um processo de desvalorização das Humanidades.

O acontecimento *The World Conference on Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*⁵⁸ parece ter reunido todas as condições para se tornar um importante marco histórico, uma provável influência, expectavelmente forte, no rumo que o ensino superior tomou desde aí e a nível internacional. Essas condições favoráveis a um forte impacto, percecionadas no decurso da consulta do site da UNESCO, são as seguintes:

- a importância e o alcance do tema;
- o elevado número de países participantes (180);
- a diversidade de atores participantes: “national policy-makers, institutional leaders, the professoriate and researchers, the student community, the economic and professional sectors, IGOs, NGOs, agencies of the UN system and numerous groups in civil society”;
- a dimensão do investimento em reflexão, feito para a sua preparação: várias conferências regionais preparatórias a antecederam, entre Novembro de 1996 e Março de 1998⁵⁹, nas quais se confirmou que “we are now facing global problems that call for solutions to be applied worldwide, even though in every region there are variations in the economic, social, cultural and political context”; e
- as posições formalmente acordadas nos documentos finais da conferência, entre todos os stakeholders, relativamente às ações necessárias para a reforma do ensino superior no séc. XXI⁶⁰. Os documentos são: *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action* e *Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education*.

⁵⁸ Informação disponível em <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/reform-and-innovation/1998-world-conference/>, site consultado a 17 de Outubro de 2014.

⁵⁹ O calendário com as preparações e a mobilização feitas entre 1996 e 1998 está disponível em <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/eng.htm>.

⁶⁰ Documentos disponíveis em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.

O teor dos anseios expressos e das recomendações constantes nestes dois documentos finais abrem um espaço inegável às Humanidades. As primeiras palavras do preâmbulo da Declaração despertam logo a atenção por causa do modo abrangente e nobre como se fala do ensino superior.

On the eve of a new century, there is an unprecedented demand for and a great diversification in higher education, as well as an increased awareness of its vital importance for sociocultural and economic development, and for building the future, for which the younger generations will need to be equipped with new skills, knowledge and ideals (UNESCO World Conference on Higher Education, 1998).

O conhecimento da realidade, relativo aos riscos e oportunidades existentes – então – no ensino superior, está bem patente no documento, sendo natural essa clarividência após uma preparação tão esmerada da conferência. Quanto aos riscos é dito:

Everywhere higher education is faced with great challenges and difficulties related to financing, equity of conditions at access into and during the course of studies, improved staff development, skills-based training, enhancement and preservation of quality in teaching, research and services, relevance of programmes, employability of graduates, establishment of efficient co-operation agreements and equitable access to the benefits of international co-operation (UNESCO World Conference on Higher Education, 1998).

Quanto às oportunidades é dito:

higher education is being challenged by new opportunities relating to technologies that are improving the ways in which knowledge can be produced, managed, disseminated, accessed and controlled (UNESCO World Conference in Higher Education, 1998).

É feita também toda uma descrição da forma como o ensino superior se desenvolveu na segunda metade do século XX. Só dois valores chegam para dar disso um testemunho: a nível mundial passou-se de 13 milhões de estudantes em 1960 para 82 milhões em 1995. Esta evolução positiva é, no entanto, marcada por diversos aspectos negativos que não evitaram o reforço das desigualdades. Mesmo assim, o impacto positivo que o ensino superior teve, e pode ter na sociedade, é sublinhado.

Higher education has given ample proof of its viability over the centuries and of its ability to change and to induce change and progress in society ... society has become increasingly knowledge-based so that higher learning and research now act as essential components of cultural,

socio-economic and environmentally sustainable development of individuals, communities and nations (UNESCO World Conference in Higher Education, 1998).

A forma como se conclui a abordagem sobre o impacto positivo da universidade na sociedade, e a necessidade da sua reforma, apela a uma forma de pensar a realidade contrária ao crivo económico aplicado às Humanidades, antes e depois de 1998.

Higher education itself is confronted therefore with formidable challenges and must proceed to the most radical change and renewal it has ever been required to undertaken, so that our society, which is currently undergoing a profound crisis of values, can transcend mere economic considerations and incorporate deeper dimensions of morality and spirituality (UNESCO World Conference in Higher Education, 1998).

Também nas recomendações políticas resultantes transparece um espaço para as Humanidades. De uma forma muito sintética, podem-se enumerar as principais recomendações:

- as missões e os valores nucleares do ensino superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o progresso da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos;
- a investigação deve ser melhorada em todas as disciplinas, incluindo as ciências sociais e humanas, a educação (incluindo a superior), as engenharias, as ciências naturais, a matemática, a informática e as artes, de acordo com as estruturas nacionais, regionais e internacionais das políticas de investigação e desenvolvimento;
- a relevância da investigação deve ter como fundamento as orientações de longo termo relativas aos objetivos e às necessidades sociais, sempre respeitando as diferentes culturas e a proteção do ambiente;
- o ensino superior deve reforçar o seu papel de serviço à sociedade, especialmente em atividades que tenham por finalidade eliminar a pobreza, a intolerância, a violência, a iliteracia, a fome, a degradação ambiental e as doenças, principalmente através de abordagens inter e transdisciplinares a essas questões problemáticas;
- o ensino superior deve aspirar à criação de uma nova sociedade – não-violenta e não-exploratória, constituída por indivíduos altamente educados, motivados e integrados, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria.

Posto isto, não nos parece infundamentado rematar estas considerações constatando que nestas ideias gerais que a UNESCO apadrinha, não surgem motivos de preocupação relativamente a uma marginalização das Humanidades. O carácter multifacetado da missão da UNESCO como que protege a educação de uma abordagem excessivamente instrumental – ao contrário do que veremos acontecer quer com a OCDE quer com o World Bank. A UNESCO contextualiza a educação (abrangendo o ensino superior) numa sociedade crescentemente enraizada no conhecimento, o qual é um componente essencial do desenvolvimento cultural, sócio-económico e ambiental sustentável, de indivíduos, comunidades e nações (em conformidade com as citações feitas).

Tendo em conta o processo de desvalorização a que as Humanidades estão sujeitas, levantamos como hipótese que esta conferência, afinal, não teve a influência desejada e esperada pela UNESCO, pelo menos no que diz respeito à valorização das Humanidades. Resta saber como é que esta influência foi neutralizada.

2.3.2 O pragmatismo da OCDE (Paris 2001)

No caso da OCDE, o documento analisado é *The New Economy. Beyond the Hype*, publicado em 2001. Não sendo um texto diretamente ligado ao tema do ensino superior mas sim à economia, a sua análise permite a perceção da forma como o ensino superior é articulado com os objetivos económicos desta organização internacional. Esta perspetiva converge com o entendimento de Amaral e Neave, os quais consideram que a educação faz parte das preocupações da OCDE mas numa vertente económica (Amaral e Neave, 2009).

Relembrando, a OCDE – organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – é uma organização internacional na qual se reconhece incontornavelmente uma missão económica. Em 2011, assinalando os 50 anos passados desde a sua fundação, os 34 países que são seus membros reafirmaram os objetivos fundacionais da instituição e anunciaram a sua visão para o futuro. Na forma como exprimem a determinação em prosseguir, transparece claramente o cariz económico da sua estratégia de ação.

We are determined that the OECD will continue to help countries develop policies together to promote economic growth and healthy labour markets, boost investment and trade, support sustainable development, raise living standards, and improve the functioning of markets (OECD, 2011b: 2).

O balanço feito do seu passado também sublinha o mesmo pendor económico: “Throughout its history, the OECD, whose origins lie in the Marshall Plan, has assisted countries in fostering good governance and reforming and improving their economic policies to generate economic growth.” Por último, em poucas palavras: “[t]he Organisation’s essential mission is to promote stronger, cleaner, fairer economic growth and to raise employment and living standards” (OECD, 2011b: 2).

A OCDE tem estado consideravelmente ativa no que diz respeito ao ensino superior (Altbach, 2009: posição 335). De acordo com a natureza da sua missão, a sua preocupação relativamente ao ensino superior é sempre uma preocupação de cariz económico. Isto está patente nas reflexões que esta instituição emite em *The new economy. Beyond the hype* (OECD, 2001). Nesta publicação, a OCDE indaga e esclarece os motivos que explicam por que é que se constata diferentes padrões de desenvolvimento económico entre os países: um conhecimento claro dessa dinâmica possibilita a posteriori a elaboração e a aplicação de um conjunto de políticas que melhor influenciem o desenvolvimento da designada nova economia. E é neste contexto de desenvolvimento económico que emergem as preocupações da OCDE relativas ao ensino superior. Na exposição que se segue, identificamos as ideias mestras e as recomendações políticas da OCDE, com eventual impacto na dinâmica das Humanidades⁶¹.

Em primeiro lugar, há que abordar o conceito “new economy” que define à partida a obra, logo no seu título. O que esta economia tem de novo, pode-se concluir da leitura, é o pronunciado aumento do investimento nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou ICT), o que tem efeitos num factor-chave do desenvolvimento económico que é a produtividade.

By the end of the 1990s evidence of ICT-driven productivity growth began to emerge, leading some to argue that after years of investment in new technology, a higher growth path had been reached and a new economy had finally been born (OECD, 2001: 9).

Ainda que esta produtividade dependa de vários factores (trata-se de uma “multi-factor productivity”), reconhece-se que as novas tecnologias só conseguem efetivamente melhorar a produtividade na indústria, tanto na nova como na tradicional, se forem acompanhadas com “greater skills and changes in the organization of work” (OECD, 2001: 10). E é neste nicho de interesses que se manifesta como crucial o ensino superior, quer disponibilizando indivíduos com uma qualificação ajustada às novas tecnologias integradas no mercado de trabalho, quer

⁶¹ As referências feitas nesta secção, salvo outra indicação, referem-se a OECD (2001).

disponibilizando indivíduos com as qualificações necessárias para darem resposta aos novos desafios organizacionais que emergem com as novas TIC. É facilmente compreensível que daqui decorra a necessidade de, a nível político, a OCDE estimular a formação superior em áreas como as TIC, ou relacionadas, e também em gestão, em particular. Uma recomendação política neste sentido pode ser entendida como uma desvalorização indireta dos cursos de Humanidades.

Relativamente à necessidade de pessoal qualificado, para que possa ser concretizado todo o potencial das tecnologias da informação e comunicação (TIC), são especificados detalhes e tendências:

- quem são estes “knowledge workers”⁶²: cientistas, engenheiros, especialistas em TIC e técnicos que criam conhecimento (“technicians that generate knowledge”) (OECD, 2001: 55);
- a crescente procura destes profissionais: “[t]he result is that the demand for ‘knowledge-intensive’ employment has risen considerably” (OECD, 2001: 55);
- a subida dos seus salários, os quais aumentaram mais do que os dos outros trabalhadores, o que é expectável dado o aumento da sua procura, e que mais favorece ainda a atração por estas áreas: “[i]n the United States, the wage of knowledge workers has risen much faster than wages of other occupations. Between 1985 and 1998, real earnings of knowledge-intensive workers grew by almost 17 per cent, cumulatively, compared with 5 ¼ percent for the average US employee” (OECD, 2001: 55) e
- o foco na educação circunscrita à produtividade do indivíduo enquanto trabalhador: “[t]o be employable and productive, young people must be equipped with at least upper secondary education (or an apprenticeship certificate)” (OECD, 2001: 56).

Relativamente à necessidade de gestores, é explicado que qualquer período de mudança tecnológica é um período de oportunidades, nomeadamente de criação de novas empresas. Assim, “[t]he pace of business formation has increased dramatically in several countries over the past decade, thanks largely to ICT, but also other new technologies, such as biotechnology” (OECD, 2001: 73). Ao mesmo tempo, também houve tentativas de negócio que fracassaram, o que leva a OCDE a querer aprofundar o assunto. A OCDE identifica políticas para promover a criação e o desenvolvimento de firmas mas está consciente da insuficiência das políticas por si só: “[b]etter policies are a necessary but insufficient

⁶² A tipologia completa de grupos de ocupação é a seguinte: “knowledge workers”, “service workers”, “management workers”, “data workers”, “goods-producing workers” (OECD, 2001: 56).

condition of entrepreneurship” (OECD, 2001: 86). Tal como para outros itens, o nível de criação de novas empresas difere de país para país: os níveis de empreendedorismo são menores nos países onde não há oferta de programas de formação que lhe sejam adequados, nomeadamente MBAs. Assim sendo, a OCDE recomenda uma maior oferta de cursos que promovam o empreendedorismo.

Secondary and tertiary schools and colleges could be encouraged to make more of an effort to offer courses and programmes on entrepreneurship to wider cohorts, not just MBA students. Programmes bringing together training providers, universities, business schools, as well as firms and private investors, could also be designed to identify best practices and propose changes to existing curricula (OECD, 2001: 86).

Mais uma intervenção política da OCDE marcando um interesse específico numa determinada área do conhecimento - gestão, conjugando os interesses educativos com os interesses económicos e empresariais.

No que diz respeito ao ensino superior em geral⁶³, a OCDE contextualiza as suas recomendações políticas com base nos seguintes pressupostos: o ensino superior é essencial para a inovação e para a mudança tecnológica; o ensino superior é não só importante como produtor de conhecimento mas enquanto assegura um fornecimento adequado de trabalho qualificado: “the links between higher education and labour markets should be strengthened” (OECD, 2001: 59).

Todos estes vários aspectos, que foram sendo apontados na publicação da OCDE em análise, vão pondo de manifesto a relativa desvalorização dos formados em Humanidades, dado que eles não estão incluídos no grupo dos perfis mais procurados, nem no grupo dos mais bem pagos, nem no grupo daqueles que foram especificamente formados para exercerem uma função concreta no mercado de trabalho.

Para fortalecer esta ligação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, a OCDE sugere a disponibilização de cursos curtos (duração de dois anos), desenhados com um grande envolvimento do sector privado, aumentando assim as possibilidades de aprendizagem a quem precise de atualizar as suas aptidões (skills⁶⁴) e garantindo também que os financiamentos se tornem mais efetivos. E a argumentação continua, salientando sempre as boas práticas de alguns países a tomar como exemplo pelos outros: “[g]reater emphasis on

⁶³ As Humanidades podem ser desvalorizadas em todos os níveis da educação mas o foco deste estudo localiza-se no ensino superior.

⁶⁴ A UNESCO, por seu turno, na terminologia que emprega manifesta a sua maior abrangência: “the younger generations will need to be equipped with new skills, knowledge and ideals”, citação já feita anteriormente.

short-cycle programmes can help improve the match between the interests of the students and the labour market” (OECD, 2001: 59); “[t]he involvement of the private sector in higher education provision provides another occupationally-oriented option” (OECD, 2001: 60). Na secção 2.2 já foi referido como, em particular, as instituições que disponibilizam estes cursos curtos não estão comprometidas com as Humanidades⁶⁵.

Na mesma publicação, outras mudanças são relatadas, que ocorreram também como consequência da emergência das TIC, nomeadamente no domínio da investigação científica. Estas tecnologias possibilitaram uma aceleração nos processos de criação do conhecimento e permitiram o estabelecimento de redes que tornaram a atividade científica mais eficiente, o que é muito positivo para todas as áreas do conhecimento. Já outras tendências relativas à investigação científica revelam-se desfavoráveis às Humanidades, tais como:

- valorização da investigação com impacto direto na inovação em áreas chave como, por exemplo, a biotecnologia e, sempre, nas TIC;
- maior orientação do financiamento para a investigação focalizada para o mercado;
- grande desenvolvimento da I&D empresarial;
- distância mais curta entre a investigação e a sua aplicação.

Deste modo, continua a exposição, a investigação financiada pelas empresas ganhou importância relativamente aos financiamentos públicos. Mesmo a investigação realizada nas universidades e nos laboratórios públicos tornou-se mais orientada comercialmente. Neste contexto, a OCDE até mostra preocupação com a probabilidade de a orientação para o mercado da inovação originar uma limitação ao investimento na investigação básica e a longo-termo, por esta ser menos atrativa para as empresas. Cabe por isso aos governos possibilitá-la: “[i]n practice, governments must fund the bulk of basic and high-risk research” (OECD, 2001: 46). Mas esta preocupação parece ser mais sensível às consequências económicas que essa situação pode causar: “[g]ive greater priority to basic research; future innovation will be jeopardized without it” (OECD, 2001: 52).

O facto de se estar a dar mais importância à investigação que pode ter um maior impacto comercial e de, em consequência, se poder estar a descurar áreas do conhecimento

⁶⁵ Ainda que seja uma referência que fazemos muito rapidamente, dois livros enfatizam as mudanças de perfil que ocorreram nos “community college”. Brint e Karabel (1989) consideram que, nas duas décadas anteriores, a ênfase deixou de estar nos cursos de artes liberais que preparavam para os próximos níveis de estudo, e passou a estar em programas vocacionais. Cerca de 25 anos depois, o discurso mantém-se: Chopp, Frost e Weiss (2014) reconhecem que estas instituições estão sob forte pressão relativamente ao objetivo de preparar os estudantes para uma profissão específica.

com uma importância que não a comercial, não parece inquietar a OCDE, como se depreende das seguintes afirmações/recomendações políticas: “[g]overnments in most OECD countries cannot fund all fields of research to a level that can lead to important scientific discoveries”; “[g]overnments need to ensure that they have sufficient flexibility in orienting funding towards areas with high potential benefits, *i.e.* those that push the technological frontier or generate new knowledge”; “governments should support innovation in areas where there are large spill-overs and where the private sector would not get involved on its own”; “[a]part from science and high-risk research, most OECD governments encourage R&D and innovation in the private sector” (OECD, 2001: 46-7).

Um outro aspecto é ainda tido em conta: a avaliação da atividade científica. Como os recursos são sempre escassos, entende-se perfeitamente que a OCDE apele a que se distribua o financiamento de uma forma competitiva, através de processos robustos de avaliação da investigação a financiar. Mas como os critérios habitualmente usados nos processos de avaliação são, consensualmente, desajustados às Humanidades (como já referimos no capítulo 1), a recomendação que segue será mais uma fonte de discriminação relativamente a estas áreas:

[m]ake greater use of competitive funding and evaluation in supporting public research: Support for institutions remains important, but competitive funding instruments and strong evaluation are needed to improve the quality of research and focus on the areas of greatest value (OECD, 2001: 53).

De acordo com a exposição feita, é possível retirar e sintetizar as ilações reveladoras de uma discriminação indireta das Humanidades, quer no ensino superior quer na investigação científica. A aposta feita pela OCDE em termos de investimento no capital humano⁶⁶, de forma a retirar todo o partido da produtividade possibilitada pelas novas tecnologias, significa: uma aposta maior nas qualificações em TIC e em gestão; uma aposta maior na investigação científica comercializável; a atribuição de financiamento à investigação científica suportada em processos de avaliação que são reconhecidamente desfavoráveis às Humanidades; um encurtamento da distância existente entre ensino e mercado de trabalho assim como um encurtamento da distância entre investigação científica e mercado de trabalho, redução de distâncias não tão possíveis no caso das Humanidades.

⁶⁶ O capital humano consiste nas habilidades e competências que se incorporam no trabalho (“the skills and competencies embodied in labour”(OECD, 2001: 79)).

Contudo, nesta sua publicação, a OECD não omite uma referência particular às Humanidades. Estas não ficam órfãs nos seus planos, ficando elas à responsabilidade dos governos.

At the same time, however, governments must ensure adequate provision in fields of wider importance for society such as humanities and certain branches of science (OECD, 2001: 60).

Relativamente a esta recomendação, porém, não são dados exemplos de boas práticas nem mais alguma vez a ideia é retomada de forma a se conjecturarem soluções, tal como é feito no decurso do texto para preocupações de outro teor. Prossegue-se logo a explanação manifestando, em direção contrária, a preocupação em reforçar “the economic effectiveness of education” (OECD, 2001: 60), indicando-se, então, o exemplo de vários países.

Sem sombra de dúvida, a forma como a OCDE considera a educação e, em particular o ensino superior, pondo-os ao serviço direto da economia, não ao serviço da sociedade tendo em conta todas as outras componentes para além da económica, tende a marginalizar as Humanidades, qualquer que seja a perspetiva considerada.

Comparando as orientações resultantes da conferência da UNESCO de 1998 (secção 2.3.1) com as orientações da OCDE que se acabam de descrever, elaboradas posteriormente, ressalta que a OCDE não foi permeável às primeiras, pese embora tudo o que elas significavam de esforço de reflexão conjunto levado a cabo por vários agentes ligados ao ensino superior. O que pode ter bloqueado esta influência da UNESCO? Uma outra influência.

Amaral e Neave são da opinião que, a partir de determinada altura, a OCDE passou a orientar-se por uma visão neoliberal (“the postmodern edition of economic liberalism”), a qual substituiu a visão keinesana (“keinesian consensus”) (Amaral e Neave, 2009: posição 1801). Segundo estes autores, não há uma evidência direta que permita precisar o momento em que se deu esta viragem doutrinária: “[w]e have no direct evidence that would allow us to pinpoint when the moment of blessed conversion took place” (Amaral e Neave, 2009: posição 1810). Constatam ainda que esta mudança não foi somente uma mudança de orientação, de uma escola de pensamento económico para outra, mas também uma mudança de função: de uma OCDE que refletia sobre os contributos dos países membros (tendências gerais, temas, problemas, ...) para uma OCDE prosélita e difusora das ideias neoliberais: “it assumed an increasingly proactive role as guardian of the economists’ new testament” (Amaral e Neave, 2009: posição 1819). Contudo, como forma de precisar um pouco mais o período da mudança, estes autores argumentam referindo que há dois acontecimentos que são chamados

a explicá-la: por um lado, o movimento da União Europeia para o ensino superior; por outro lado, o colapso da União Soviética (Amaral e Neave, 2009). Assim sendo, quando a publicação em análise foi publicada (em 2001), já seria a influência neoliberal a formatá-la.

Mas, sem ser necessário irmos mais longe, mesmo no contexto da conferência de Paris de 1998 organizada pela UNESCO, encontramos semelhanças entre as ideias de 2001 da OCDE e as ideias contidas numa comunicação aí ocorrida. A próxima secção fala sobre este último contributo.

2.3.3 Os fundamentos teóricos de Michael Gibbons (Paris 1998)

A comunicação em causa intitula-se *Higher Education Relevance in the 21st Century*, da autoria de Michael Gibbons, com o apoio do World Bank (Gibbons, 1998). Segue-se uma rápida resenha das suas ideias diretamente relacionadas com a questão da desvalorização das Humanidades.

Gibbons começa por constatar a emergência de um novo paradigma relativo à função do ensino superior na sociedade: as universidades significam serviço à sociedade, principalmente sustentando a economia e promovendo a qualidade de vida dos cidadãos. E

[w]hile it is true that universities still retain their role as the ‘conscience of society’, the critical function of universities has been displaced in favour of a more pragmatic role in terms of the provision of qualified manpower and the production of knowledge (Gibbons, 1998: 1).

Desta forma, é dito que a principal missão da universidade é o serviço à economia, secundarizando outras funções. Tal implica, podemos inferir, que áreas como as Humanidades - entre outras áreas ligadas à função de “consciência da sociedade” – são meramente para guardar, manter, estando aqui implícita a ideia de ausência de dinamismo. Também a OCDE referia, a propósito das Humanidades, que os governos deveriam disponibilizar uma “adequate provision” (citação feita linhas atrás), algo suficiente, nada mais. Esta viragem da universidade para a economia afirmada por Gibbons (1998) parece decalcada e concretizada de diversos modos na narrativa da OCDE (2001): em duas palavras, o encurtamento da distância do ensino superior e da investigação científica relativamente ao mercado de trabalho (fornecimento de pessoal qualificado, de conhecimento e de inovação).

Uma outra forma de interpretarmos Gibbons, em vez de enquadrarmos as suas afirmações em termos absolutos, é enquadrá-las em termos relativos. Isto é: as Humanidades

podem-se manter na universidade – elas terão valor enquanto contribuem para a designada consciência da sociedade – mas, atenção, esse valor é relativo ao valor de outros domínios porque o que é crítico, segundo Gibbons, é que esta instituição sustente a economia, nomeadamente disponibilizando-lhe mão-de-obra qualificada e produzindo conhecimento para ela relevante. Logo, pode-se entender que os recursos serão canalizados prioritariamente para as áreas do conhecimento que contribuem indubitavelmente para a sustentação da economia e, em havendo ainda recursos, então para as Humanidades. Esta é a forma de pensar de governos e opinião pública, referida na secção 2.2.

A atenção redobra no momento em que Gibbons ressalva que esta mudança de paradigma não é teórica: ela terá mesmo um impacto prático no comportamento e no funcionamento da Universidade. As expressões por ele utilizadas ativam a lembrança da grelha de avaliação económica a que estão sujeitas as Humanidades e que são uma constante nos discursos políticos: “[t]he new paradigm is bringing in its train a new culture of accountability as is evidenced by the spread of managerialism and an ethos of value for money throughout higher education systems internationally” (Gibbons, 1998: 1). No capítulo 3 veremos como este novo paradigma institucional, com as características referidas, já estava em prática nos EUA e no Reino Unido desde a década iniciada em 1980. Ou seja, Gibbons falava em 1998 com conhecimento de causa.

A inevitabilidade e a incontornabilidade desta mudança são reforçadas por uma série de argumentos que soam, tal e qual, como se o texto tivesse sido escrito hoje, quando as políticas escolhidas são apresentadas à sociedade como caminhos sem alternativa. O texto de Gibbons chega a ter um tom profético.

The first assumption of this paper is that the new economically-oriented paradigm is not going to be replaced and that the trend towards increasing accountability will not reversed. In all countries, developed or developing, the culture of accountability is going to become more and more firmly established. Not only will higher education in the 21st century have to become relevant, but also that relevance will be judged primarily in terms of outputs, the contribution that higher education makes to national economic performance and, through that, to the enhancement of the quality of life (Gibbons, 1998: 1).

Todos foram avisados. Para que não haja sombra de dúvidas, para que não se pretendam abrir exceções à lógica defendida – a relevância do conhecimento a produzir na universidade fica, por demais, bem caracterizada – impossibilita-se a fuga:

no other rationale or justification will carry equivalent weight. Relevance is going to become something that will need to be demonstrated, not just once but on an ongoing basis. Economic imperatives will sweep all before it and “if the universities do not adapt, they will be by-passed” (Gibbons, 1998: 2)⁶⁷.

A posição de Gibbons consegue influenciar, nos anos seguintes e até hoje, a realidade do ensino superior, o que não aconteceu com a posição coletiva declarada no final da conferência da UNESCO de 1998. Não há como fugir à questão: porque singram umas ideias e não outras, quando precisamente as que não singram aparentavam ter uma solidez de fundamento e de adesão que as outras não tinham? Talvez porque todo um processo de reforma do financiamento e da gestão do ensino superior estivesse já em ação, pelo menos durante a década iniciada em 1990. Outro contributo à conferência de Paris faz o balanço dessa reforma, a qual faz parte da agenda do World Bank.

2.3.4 A agenda política do Banco Mundial (Paris 1998)

Na comunicação *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, Bruce Johnstone⁶⁸ procede ao esclarecimento das questões principais relativas à reforma que ocorreu no financiamento e na gestão da instituição Universidade, a nível mundial e no decurso da década de 90 (séc. XX), a qual sintetiza em poucos traços: “supplementing governmental revenues (in important part from those students and families who can pay), differentiating institutions, encouraging private sector initiatives, and loosening governmental regulations” (Johnstone, Arora e Experton, 1998: 25). De seguida, extraem-se e transmitem-se as ideias associáveis à desvalorização das Humanidades.

De uma forma geral, durante a década iniciada em 1990, o ensino superior esteve sob austeridade, nomeadamente com a diminuição do investimento público disponível. Segundo Johnstone, vários fatores estão na origem dessa escassez de recursos financeiros, tais como: o aumento do número de potenciais alunos do ensino superior⁶⁹; a tendência de aumento nos

⁶⁷ Gibbons está a citar a publicação Hague, D. (1991), *Beyond Universities. A New Republic of the Intellect*, London, Institute of Economic Affairs.

⁶⁸ Nesta publicação, embora estejam registados mais dois autores, é destacado o nome de Bruce Johnstone.

⁶⁹ Johnstone refere-se a este fator designando-o como “enrollment pressure” (p.3) e entende que este deriva das forças de expansão e diversificação do ensino superior; coloca-o ao mesmo nível dos outros fatores que explicita. Ora, a nosso ver, se um país não aumenta o investimento na proporção necessária ao aumento do número de alunos que pretendem frequentar a Universidade, coloca em causa a universalidade do direito de acesso ao ensino superior. Por outras palavras, o financiamento público do ensino superior não pode ser limitado

custos por unidade da Universidade, maior que na restante economia; o aumento da despesa com as tecnologias; a rápida mudança em áreas do conhecimento de grande necessidade ou procura; o escasso retorno público do investimento feito na Universidade; e, em muitos países, a crescente insatisfação da sociedade com as ineficiências do sector público em geral e, em particular, com o ensino superior. O último fator é considerado, pelo autor, como sendo de foro político e tendo motivado a adoção de soluções de mercado para o ensino superior, primeiro aspecto da reforma mencionada, entre vários que surgem de seguida encadeados (Johnstone, Arora e Experton, 1998).

É expressamente referido que esta nova orientação do ensino superior para o mercado tem, subjacentes, princípios da economia neo-liberal: “[u]nderlying the market orientation of tertiary education is the ascendancy, almost worldwide, of market capitalism and the principles of neo-liberal economics” (Johnstone, Arora e Experton, 1998: 4). Surge assim mais uma pista relativa à influência neoliberal (em conformidade com o que dissemos na secção 2.3.2, a propósito da mudança ocorrida na OCDE), subjacente à tomada de decisões políticas ligadas ao ensino superior. E, desta nova orientação para a desvalorização das Humanidades é um passo. Doyle, num balanço pormenorizado sobre a expansão e a reestruturação do ensino superior nas últimas décadas, exercício que faz baseando-se na leitura de vários autores, identifica a erosão das Humanidades como uma das consequências negativas da aproximação do ensino superior ao mercado (Doyle, 2014).

Esta aproximação ao mercado torna-se possível por ser cerceada a natureza de bem exclusivamente público ao ensino superior. Johnstone, citando Nicholas Barr, apresenta o ensino superior como um bem com características de bem privado, não puramente público. Ora, esta dupla natureza acarreta duas consequências:

- por um lado, parte do poder de decisão (detido normalmente pelos governos e pelas instituições de ensino superior) é entregue “to the consumer or client, whether student, business, or the general public” (Johnstone, Arora e Experton, 1998: 4);
- por outro lado, o ensino superior mantém-se substancialmente suportado por impostos e mantém a sua missão como sendo pública.

No entanto, a reforma do financiamento do ensino superior impeliu a uma diversificação das fontes dos seus recursos financeiros, tornando-se o leque de hipóteses mais completo: o estado, as famílias, a indústria, antigos alunos, filantropos e a cooperação internacional (Johnstone, Arora e Experton, 1998).

independentemente do número de potenciais alunos, ou melhor, a solução não pode passar por lhes dificultar a entrada (pelo menos, quando pretendemos que a Universidade não esteja destinada só a elites sociais).

É relatado que a diversidade de fontes de financiamento aumentou a diversidade institucional, muitas das vezes com o desenvolvimento de instituições focadas na vertente vocacional e apoiadas em parcerias com potenciais empregadores. Várias opiniões já referidas anteriormente testemunham que alterações deste tipo tendem a dar menos oportunidades às Humanidades (por exemplo, os referidos cursos superiores de 2 anos).

Os mecanismos de financiamento passaram a ser baseados em fórmulas, o que Johnstone considera que veio permitir uma distribuição dos fundos pelas instituições do ensino superior, e mesmo pelas disciplinas, mais racional, menos política, corrigindo-se assim ineficiências do sistema e promovendo a inovação e a redução de custos (em questão, “lump sum” budgets: há pacotes de financiamento, que se entregam por atacado às instituições e assim se reforça a gestão institucional) (Johnstone, Arora e Experton, 1998). Do testemunhado anteriormente, percebemos também que distribuições de financiamentos feitas a partir de uma lógica assente exclusivamente numa racionalidade económica entendida de maneira restrita, interessada em retornos económicos e - de preferência - imediatos, não tendem a ajustar-se devidamente às Humanidades.

Quer devido a restrições financeiras quer devido ao interesse em promover economias de escala, Johnstone constata que a reestruturação das instituições do ensino superior aconteceu em vários países, pautada por ideias como, por exemplo, a fusão de instituições entre outras soluções: “lay-offs, forced retirements, [...] the closure of inefficient or ineffective institutions; the merger of quality institutions that merely lack a critical mass of operations to make them cost-effective; and the radical alteration of the mission and production function of an institution – which means radically altering who the faculty are, how they behave, the way they are organized, and the way they work and are compensated”. Estas alterações podem afetar desde a missão das instituições ao número de empregados. E “[r]adical change, or restructuring, of an institution of higher education means either fewer and/or different faculty, professional staff, and support workers” (Johnstone, Arora e Experton, 1998: 22). Também já evidenciámos como estas medidas foram empobrecendo as Humanidades, nomeadamente quanto às suas faculdades e departamentos, assim como ao nível dos recursos humanos.

Ainda como consequência, o ensino superior, quer na dependência do Estado quer na dependência do sector privado, torna-se necessariamente mais responsável perante os cidadãos, mas esta responsabilidade é entendida num sentido redutor (accountable), na medida em que é promovida a medição de resultados, de desempenho e de produtividade através de indicadores contabilísticos (Johnstone, Arora e Experton, 1998). Depreende-se que,

muitas das vezes, esta reforma ao nível da gestão do ensino superior será pouco ajustada às especificidades das Humanidades (desenvolveremos este tema sobretudo no capítulo 3).

Johnstone sublinha o carácter consistente desta reforma do ensino superior, dado que esta assumiu padrões similares em vários países, independentemente das diferenças existentes entre eles quanto aos sistemas políticos e económicos, quanto aos estados de desenvolvimento industrial e tecnológico, e quanto aos elementos estruturantes do próprio sistema do ensino superior⁷⁰.

O que permitiu uma concretização tão ampla desta reforma parece ter sido o facto de ela se constituir desde o início como agenda política do World Bank. A primeira secção do documento em análise intitula-se *The Worldwide University Reform Agenda* e o seu objetivo é claramente fazer um balanço da concretização das intenções de ação inscritas nessa agenda: “[t]his review is an attempt to assess the status of this worldwide reform agenda in the late 1990s, in anticipation of the first years of the next millennium” (Johnstone, Arora e Experton, 1998: 2). A palavra “agenda” surge 28 vezes nesse texto, variando os adjetivos que lhe estão associados: “this finance and management reform agenda”; “[t]he Bank’s agenda for enhanced quality”; “[t]he reform agenda for enhancing productivity”; “the revenue supplementation reform agenda”; “the modernization agenda”; “the budget reform agenda”; “the higher education reform agenda”; etc. (Johnstone, Arora e Experton, 1998: 2, 6, 11, 16, 22, 23).

Só uma ação muito bem concertada poderia ter este impacto e quem teve este poder de congregar vontades foi o World Bank.

As a result of the massification and diversification of Higher Education, governments are progressively implementing a Finance and Management Reform Agenda [...] This has been generally accepted, in principle, throughout most of the world and is supported by the World Bank in countries at vastly different levels of economic and higher educational institutional development (Johnstone, Arora e Experton, 1998: 25).

A agenda política do World Bank possibilitou uma série de medidas que foram remetendo paulatinamente as Humanidades para uma desvalorização que tende a resultar num estado de marginalização destas na Universidade. No capítulo 3 aprofundaremos esta

⁷⁰ No documento analisado, os exemplos práticos relativos a diferentes países são inúmeros: Austrália, Nova Zelândia, Holanda (p.8), Reino Unido, Quênia, Zâmbia, Tunísia, Chile, Argentina (p.9), México, Rússia, Polónia (p.10), Hungria, China (p.11), ... A influência e o exemplo partem, naturalmente, dos países desenvolvidos. “More and more developing nations have been shifting costs from the taxpayer to parents and students in the form of tuition and fees--a tradition that has been in place for decades in several industrialized and OECD countries” (Johnstone, Arora e Experton, 1998: 8).

evolução, a partir da história mais recente da Universidade e das ideias que circulam acerca desta instituição, embora exista dissonância entre elas. Podemos ainda sublinhar como estas recomendações e medidas estão em consonância com todas as dimensões de desvalorização das Humanidades em geral, elencadas na secção 1.5.

Entretanto, na próxima secção pretendemos esclarecer o fundamento ideológico das políticas neoliberais, quer da OCDE quer do World Bank, assim como a sua influência na sociedade em geral. Quando falámos da inclinação neoliberal quer da OCDE quer do World Bank, as ideias neoliberais surgem como teoria económica mas, como veremos de seguida, acaba por ser muito redutor considerar o neoliberalismo exclusivamente nessa perspetiva. O seu enquadramento como ideologia possibilita uma compreensão mais alargada de todo o seu potencial: de acordo com Bell, é pela ideologia que as ideias se convertem em alavancas sociais; a ideologia funde as energias e canaliza-as para a política (Bell, 1964). Ainda que Bell tenha anunciado o fim das ideologias, a elaboração teórica que fez sobre o que é uma ideologia permite-nos reconhecer/compreender as dinâmicas ideológicas que atualmente se constituem como forças sociais.

2.4 Condicionalismos ideológicos da desvalorização das Humanidades: o neoliberalismo

Nesta altura, reunimos já vários contributos a partir dos quais podemos presumir que o neoliberalismo pode ser um fator subjacente à desvalorização das Humanidades, ainda que de uma forma indireta. Isso tornou-se patente pela sua influência quer na valorização que é manifesta em diversas das opiniões a que recorreremos quer nas políticas elaboradas pela OCDE e pelo World Bank, vertentes analisadas nas secções 2.2 e 2.3. Esta secção destina-se a aprofundar esta relação, fazendo emergir de uma forma mais nítida a raiz ideológica das políticas e os seus efeitos na sociedade. Partimos do seguinte pressuposto:

Não existe acção política sem ideologia. A ideologia política não é algo de opcional, uma coisa que podemos ter ou não ter, à qual podemos renunciar em nome do pragmatismo ou da tecnocracia. Esse mesmo pragmatismo ou tecnocracia é sempre uma forma de ideologia não assumida. Aliás, os discursos que rejeitam explicitamente a ideologia são, não raro, os mais dogmáticos de todos, aqueles em que a ideologia está mais enquistada enquanto falsa consciência da realidade (Rosas, 2014b: 7).

Num primeiro momento, vamos falar da hegemonia do neoliberalismo ao nível dos governos nacionais, alcançando-se assim um outro patamar de contexto político. Desta forma, pretendemos mostrar que, para além da ação política das organizações internacionais, existe a ação política de governos nacionais, também ela muitas vezes formatada pelo neoliberalismo. Temos assim o fenómeno do neoliberalismo implementado a uma escala global, com uma dupla dimensão (em termos de organizações internacionais e de governos nacionais) e com uma abrangência geoespacial similar à da desvalorização das Humanidades. Esta sintonia mostra ser relevante na medida em que a influência política do neoliberalismo, na desvalorização das Humanidades, se torna mais plausível. Caminhamos assim para a validação da hipótese referida em 2.1 e fica também previamente justificada a análise detalhada que fazemos ao neoliberalismo no decurso deste capítulo.

Estando reconhecida a possibilidade dessa influência ideológica, dedicamo-nos efetivamente ao estudo do neoliberalismo, de forma a ficarmos aptos para identificarmos as suas implicações sociais, entre as quais situamos a desvalorização das Humanidades. Começamos por definir com mais precisão o conceito de ideologia. Depois de explicitarmos a sua essência, abordamos os princípios que sustentam a construção da ideologia neoliberal. À medida que vamos avançando nesta explicitação, mostramos os pontos de convergência com as tendências já apresentadas nas secções anteriores.

Seguem-se as consequências da ideologia neoliberal, nomeadamente dos seus programas de governação, na sociedade e nos indivíduos. Ao nível da sociedade (perspetiva agregada de indivíduos), mostramos os danos sociais resultantes das políticas neoliberais, tomando por base uma análise estatística efetuada pela OCDE e publicada em 2011⁷¹. Complementamos essa caracterização recorrendo a um estudo publicado em 2000, relativo ao impacto da nova economia nos indivíduos, e evidenciamos as alterações na vida e nas atitudes destes que julgamos ter impacto na desvalorização das Humanidades. Este estudo, relativo aos EUA, mostra como o tipo de sociedade que vamos encontrar em 2011 nos países da OCDE, já aí estava emergente em 2000.

Finalizamos o capítulo destacando o pensamento de vários autores para os quais o desenvolvimento e a disseminação da ideologia neoliberal, assim como a manutenção da sua hegemonia - pese embora as suas consequências sociais - têm as suas raízes na própria Universidade, onde esta ideologia encontrou um terreno que lhe foi propício. No entanto,

⁷¹ Ou seja, ainda que na OCDE possa sobressair um pensamento de índole neoliberal, que influenciará certamente a sua estratégia de ação, o trabalho de estudo e caracterização da sociedade realizado no seu âmbito mantém-se ideologicamente independente. No nosso caso, servimo-nos das estatísticas e relatórios da OCDE para comprovar os efeitos nocivos que certos autores identificam como resultado das políticas neoliberais.

também identificamos que sobre esta instituição recaem expectativas relativamente à possibilidade de nela se reforçarem modos de pensar alternativos ao entendimento neoliberal. Na primeira vertente, o que é constatado é possível pela perda de protagonismo das Humanidades; na segunda vertente, o que se espera é possível pelo potencial reflexivo e crítico que continua a ser marca das Humanidades, ainda que fragilizadas.

2.4.1 A hegemonia do neoliberalismo

Antes de mais, um curto preâmbulo. Ao considerarmos o neoliberalismo na sua vertente ideológica⁷², estamos conscientes de que esta escolha não esgota a diversidade de formas como ele pode ser considerado: pelo menos, ele pode também ser explicado como teoria económica, ou teoria política, ou teoria cultural (Centeno e Cohen, 2012); ou ainda como modo de governança ou pacote de políticas (Steger e Roy, 2010). Uma das razões que leva ao facto do termo neoliberal não ser auto-aplicado por alguns reconhecidos neoliberais, é exatamente porque eles não vêem no neoliberalismo mais do que uma forma de dar resposta a problemas técnicos, sem qualquer reporte a ideologias ou a grandes desígnios (Gilbert, 2013).

A designação “neoliberalismo” agrupa, então, demasiados significados para merecer uma única identidade: “it is reductive, sacrificing attention to internal complexities and geohistorical specificity” (Hall, 2011: 10). E, ainda muito recentemente, foi expresso o risco de bloqueio na utilização do termo neoliberal, exactamente devido a essa multiplicidade de significados: “[t]he diversity of uses to which the term is currently put is a serious challenge to its utility as a critical concept” (Hardin, 2014: 208).

Martin considera que há duas soluções possíveis quando é necessário recorrer a um conceito multifacetado, como é o caso do termo “neoliberalismo”, e há que especificar o sentido em que este é usado. Por um lado, apresenta-nos a solução nominalista (nominalism), que ele considera a solução convencional em sociologia mas que não será a melhor, em que cada investigador é livre de escolher como quer definir o termo em questão. O problema que Martin reconhece nesta atitude é que enfraquece a objetividade do investigador face ao objeto investigado, o que é expresso através de um exemplo: “[t]he sociologist who ‘defines’ what ‘art’ is is not *studying* the field but playing a role in it” (Martin, 2015: 10). Por outro lado, temos a solução realista (“realism”), na qual o investigador recorre a categorias usadas pelos

⁷² Vertente considerada atualmente por vários autores. Alguns exemplos: Centeno e Cohen, 2012; Peck, 2012; Gilbert, 2013; Steger e Roy, 2010; Rosas, 2014; Rosas e Ferreira, 2014.

próprios agentes do contexto em estudo, ou seja, “the investigator is not free to define categories for his or her particular analytic purposes, but must be guided by the externally created ones” (Martin, 2015: 11). Em consonância com a preferência fundamentada de Martin, salvaguardamos que usamos o termo neoliberalismo enquanto ideologia, conceito complexo explicado em 2.4.3.

O mapeamento geográfico feito por Jamie Peck⁷³ dá visibilidade à evolução da implementação do neoliberalismo a nível global, estando representados dois momentos distintos: a situação nos anos 80 do séc. XX e a situação no início do século XXI (Peck, 2012). Necessariamente, a visão neoliberal começou a entranhar-se ainda antes na esfera política, a partir da década de 1970, de acordo com Centeno e Cohen (2012) e Peck (2012).

Na década iniciada em 1980 identificam-se quatro governos nacionais de índole neoliberal (Figura 2-1), geograficamente distanciados uns dos outros e, certamente, inseridos em realidades muito diversas entre si, localizados no Chile, nos Estados Unidos da América, no Reino Unido e na Nova Zelândia (Peck, 2012). Em particular, a eleição quer de Ronald Reagan quer de Margaret Thatcher são vistas como momentos cruciais na ascensão do neoliberalismo. Por exemplo,

[t]heir apparent economic success during the 1980s solidified the view that free market economics provide a sound basis for policy, and many countries followed suit (Centeno e Cohen, 2012: 324).

O poder de influência do neoliberalismo foi evidente durante as décadas iniciadas em 1990 e em 2000 (Butler, 2014?). Como resultado, no início do século XXI, uma multiplicidade de governos neoliberais encontra-se em funções por todo o globo (Figura 2-2): do primeiro mapa para o segundo, a mudança operada é radical. A hegemonia do neoliberalismo é, então, inegável.

Stuart Hall designa esta transformação como a longa marcha da revolução neoliberal, expansão para a qual contribuíram regimes políticos opostos (Hall, 2011). Enquanto geógrafo, Peck preocupa-se em entender a “complexa espacialidade” do neoliberalismo, o qual consegue uma hegemonia específica - estar em todos os lados, mas podendo adquirir em cada lado uma forma determinada: “es distinto en Argentina, en Brasil, en los Estados Unidos, en el Reino Unido” (Peck, 2012: 14). No mesmo sentido, Steger e Roy afirmam que, se os neoliberais espalhados pelo mundo partilham uma crença comum no poder autoregulador dos mercados livres para se alcançar um mundo melhor, as suas doutrinas têm matizes diferentes

⁷³ Jamie Peck, Professor de Geografia (University of British Columbia) incluído no Highly Cited Researchers, Social Sciences 2014 - Thomson Reuters.

e grandes e múltiplas variações. Concretizam com os exemplos das políticas específicas de Reagan, Thatcher, Clinton, Blair, e concluem:

neoliberalism has adapted to specific environments, problems, and opportunities. For this reason, it makes sense to think of our subject in the plural – neoliberalisms rather than a single monolithic manifestation (Steger e Roy, 2010: xi).

Figura 2-1 O neoliberalismo nos anos 80 do século XX



Figura reproduzida de *Neoliberalismo y crisis actual* (Peck, 2012)

Figura 2-2 O neoliberalismo no início do século XXI



Figura reproduzida de *Neoliberalismo y crisis actual* (Peck, 2012)

Mesmo quando confrontada com a crise financeira global de 2008, esta hegemonia manteve-se, apesar disso parecer difícil de suceder. Peck refere que esta crise foi vista por vários autores como sendo um momento para o colapso do neoliberalismo (Peck, 2012) mas, pelo contrário, esse momento foi superado e o neoliberalismo continuou a moldar a política pós-2008 (Centeno e Cohen, 2012). Há quem veja na polimorfia neoliberal acima identificada (a coexistência de ideias neoliberais com entendimentos políticos mesmo contraditórios;

diferentes concretizações em diferentes lugares) uma das razões para, por essa ocasião, esta ideologia continuar a ser dominante: o neoliberalismo “no va a colapsar como proyecto único porque no existe como proyecto único” (Peck, 2012: 14). Isto não significa a inexistência de modos alternativos de pensar a sociedade, pelo contrário: ela corresponde a uma liderança, havendo assim, necessariamente, uma pluralidade.

By ‘hegemony’ I mean specifically not a condition of generalized domination, but rather, in Gramsci’s sense, a position of social, cultural and political ‘leadership’ enjoyed by a particular set of interests and the norms which give ideological expression to them (Gilbert, 2013: 19).

A pluralidade de pensamento evocada corresponde a um pluralismo ideológico que é “característica fundamental da modernidade política”, explicada por Rosas.

Aquilo que os regimes constitucionais modernos trazem consigo é uma espécie de *establishment* do pluralismo ideológico. Este passa a ser, por assim dizer, oficial. Não há regime constitucional digno desse nome sem pluralismo e sem que esse pluralismo político-ideológico seja aceite e regulado (Rosas, 2014b: 8).

Neste contexto, podemos verificar que o panorama ideológico atual é composto por um conjunto de ideologias, as quais correspondem aos seguintes paradigmas teóricos da filosofia política: o utilitarismo, o liberalismo igualitário, o libertarismo⁷⁴, o comunitarismo, o republicanismo e a democracia deliberativa (Rosas, 2014a)⁷⁵. Apoiados nos autores que lemos e que vamos citando, percebemos que o neoliberalismo (com mais exatidão, libertarismo) é apresentado pelos seus defensores como sendo necessariamente hegemónico, no sentido em que não pode coexistir com outras ideologias pelo risco de interferências (dado o princípio da liberdade do indivíduo que lhe está subjacente: nada pode interferir com ela, e isto a uma escala global). No entanto, a diversidade do pensamento sobre a sociedade (sobre a “vida em comum, em sociedades enquadradas por Estados” (Rosas, 2014a: 11)) existe. Assim, esta hegemonia ideológica, que vemos como uma configuração no sentido de Elias, ainda que resistente, é tão precível quanto algo que esteja dependente do equilíbrio – instável, segundo o mesmo autor – de um conjunto de forças.

A auto-justificação característica da ideologia neoliberal (o não haver espaço para outras visões) lembra-nos Karl Marx, citado por Sedas Nunes.

⁷⁴ De acordo com Rosas, em Portugal usa-se por vezes, com um sentido aproximado, o termo neoliberalismo, só que esta é uma palavra com uma ambiguidade excessiva (Rosas, 2014a).

⁷⁵ Ver obra citada para mais esclarecimentos acerca destes paradigmas.

Os indivíduos que constituem a classe dominante – escreveu ainda Marx – também dominam como pensadores, como produtores de ideias que regulam a produção e a distribuição das ideias do seu tempo; é, pois, evidente que as suas ideias são as ideias dominantes da época (Nunes, 1963a: 8).

Na realidade, a ideia de hegemonia tanto surge como resultado, como surge como condição sem a qual esse resultado não parece ser possível. Este é um outro sentido de hegemonia, segundo Gramsci: a hegemonia como sendo as instituições e as técnicas pelas quais o grupo social dominante exerce e mantém o poder sobre outros (citado em Hawkes, 2004: 195).

Após termos constatado o domínio do neoliberalismo num contexto de pluralidade ideológica, e tendo ficado claro que a amplitude geográfica da sua expansão coincide com a amplitude da expansão geográfica da desvalorização das Humanidades, passamo-nos a focar nos princípios centrais do neoliberalismo, como mais um passo no sentido de evidenciar como esta ideologia afeta a valorização das Humanidades. Precedemos esta explanação por algumas considerações relativas ao significado de ideologia, no sentido de evidenciarmos assim a própria natureza do neoliberalismo.

2.4.2 Ideologia e neoliberalismo

Tal como a designação “neoliberalismo”, o termo “ideologia” comporta em si uma multiplicidade de interpretações. A leitura de artigos sobre ideologias, quer recentes quer menos recentes, evidencia essa complexidade. Como exemplo, dois dos artigos citados neste estudo: Seda Nunes (1963a) e Levi Martin (2015).

Aprofundaremos o significado de ideologia seguindo de perto o pensamento de Seda Nunes. Como se poderá constatar à medida que formos avançando, o modo como este sociólogo sintetiza e conceptualiza uma ideologia, partindo da apresentação e da discussão do pensamento de vários autores (Nunes, 1963a), coincide quase na totalidade com o que é o neoliberalismo enquanto ideologia, apesar de todos os anos que entretanto passaram. Concluimos esta comparação indicando também aquilo em que as ideias de Seda Nunes se afastam do neoliberalismo. Salvaguardamos que o contexto histórico em que este autor se baseia é muito diferente do atual, nomeadamente no que diz respeito à divisão do mundo social em ideologias opostas e aos processos de tensão gerados entre elas. Segue-se então o

diálogo entre teoria (o pensamento de Sedas Nunes sobre as ideologias) e a ideologia neoliberal.

Como primeira convergência temos o facto de podermos descrever o neoliberalismo nos termos em que Sedas Nunes caracteriza uma ideologia: como um sistema de ideias, composto por “demonstrações racionais, interpretações de factos, considerações éticas, afirmações de fé e representações míticas, em proporções variáveis” (Nunes, 1963a: 11). O neoliberalismo também se pode caracterizar como sendo, entre outras coisas, um pensamento dogmático, por exemplo em Curtis (2013). E se a amplitude de um sistema ideológico pode oscilar “entre limites muito amplos” (Nunes, 1963a: 11), podemos incluir o neoliberalismo no grupo dos que “cobrem uma gama muito extensa de sectores de pensamento e da acção” (Nunes, 1963a: 11).

Tendo em conta perspetivas mais atuais, por exemplo Jeremy Gilbert, a amplitude que associamos ao neoliberalismo (broad ideology) é suportada por duas razões: uma primeira, pela regularidade e similitude dos elementos básicos que constituem as políticas neoliberais em qualquer ponto do mundo⁷⁶; uma segunda, ligada à primeira, diz respeito à gama de fenómenos culturais gerados⁷⁷ para reproduzir quer as pressuposições básicas do pensamento neoliberal quer os objetivos a longo prazo da política neoliberal (Gilbert, 2013). Podemos ainda acrescentar, como será comentado mais à frente (em 2.4.4), que a amplitude desta ideologia também se deve à circunstância de todos os sectores da sociedade serem objeto de uma governação neoliberal.

Coerentemente, a ligação das ideias à ação política é central nas ideologias. Perceções de ontem: “as ideologias têm de realizar, no plano ideal, a conciliação do que, no plano real, é inconciliável: têm de encobrir, de disfarçar, de escamotear (sob princípios éticos, dogmas religiosos, concepções filosóficas, ideais humanísticos, teorias aparentemente científicas) a realidade brutal da exploração do homem pelo homem, da opressão de umas classes por outras” (Nunes, 1963a: 9). Perceções de hoje: “as ideologias não são ideias ‘puras’, são antes ideias em acção, dando sentido ao combate político, mas também sendo agentes dessa mesma luta” (Rosas, 2014b: 21).

Daí que se possa atribuir às ideologias tanto um sentido positivo como um sentido negativo. O positivo consiste na reflexão e partilha de significado: “os processos de

⁷⁶ Estes são: “privatization of public assets, contraction and centralization of democratic institutions, deregulation of labour markets, reductions in progressive taxation, restrictions on labour organization, labour market deregulation, active encouragement of competitive and entrepreneurial modes of relation across the public and commercial sectors” (Gilbert, 2013: 11-12).

⁷⁷ Indicados posteriormente neste capítulo.

competição, de tensão e de conflito ideológicos desenrolam-se, precisamente, entre grupos portadores de distintas concepções acerca da sociedade e do seu futuro” (Nunes, 1963a: 5). O negativo, usualmente reconhecido pela noção de falsa consciência (Hawkes, 2004): quando as ideologias geram narrativas que “encobrem os interesses especiais dos próprios agentes políticos, das elites económicas, das classes sociais, ou outros, que elas acabam por servir, ainda que apresentando-se como preocupadas com o bem comum, ou com a sua própria interpretação desse bem comum” (Rosas, 2014b: 20-1).

Nesse sentido, a ideologia neoliberal e os programas de governação neoliberais podem ser vistos como duas faces de uma mesma moeda: “we can see the inseparability of neoliberalism the ideology from neoliberalism conceived as a concrete programme for the government of individuals and populations” (Gilbert, 2013: 15). Assim, tal como Sedas Nunes associa a todos os sistemas ideológicos, o neoliberalismo contém “uma visão da sociedade real e da sociedade ideal” (Nunes, 1963a: 11) e diz respeito “à vida dos homens em sociedade” (Nunes, 1963a: 11). Pelos seus efeitos na sociedade, o neoliberalismo tem mesmo impacto na vida dos indivíduos. Se a clarificação desta evidência terá lugar mais à frente, em 2.4.6, aqui fica uma afirmação que a expressa: ”Put crudely, the point of neoliberal ideology is not to convince us that Hayek was right; it is to console us that the sense of insecurity, of perpetual competition and individual isolation produced by neoliberal government is natural, because ‘that’s what life is really like’” (Gilbert, 2013: 15).

Podemos ainda reconhecer que, com a implementação do neoliberalismo, se exercem várias funções sociais que Sedas Nunes associa a uma ideologia (Nunes, 1963a: conforme p. 19): o seu quadro de referência permite dotar a realidade social de uma determinada inteligibilidade; gera, mantém e reforça a coesão de determinados grupos e é um meio de ação, tendo em vista a concretização do seu “projecto colectivo de futuro social” (Nunes, 1963a: 14).

O neoliberalismo (tal como as ideologias em geral, segundo Sedas Nunes) foi antecipado por “um sistema de pensamento e de acção e propagado num círculo social mais ou menos amplo, a partir de um núcleo de líderes e intelectuais” (Nunes, 1963a: 14); no caso do neoliberalismo, por exemplo, a Mont Pelerin Society teve esse papel⁷⁸. No entanto, o neoliberalismo é também “produto de todo um processo social de inovação, de propagação e de interacção (inclusive com outros sistemas), ao longo do qual na verdade se forma e

⁷⁸ Considerada como a instituição que detém “a major corpus of liberal thinking after World War II” (Liberal Archief, 2004: 10).

diferencia, e não o resultado de um único acto original de criação intelectual” (Nunes, 1963a: 12), como de seguida se clarifica.

A multiplicidade de governos neoliberais espalhados pelo mundo, ao longo das últimas décadas, tem subjacente um conjunto alargado de famílias políticas. Esta possibilidade, de os governos neoliberais poderem conter e ser muitas coisas diferentes, deve-se ao facto de os sistemas ideológicos serem “a resultante socializada da propagação das ideias de um homem ou de um pequeno núcleo de homens (intelectuais, líderes políticos, etc.) em círculos mais vastos. Ora, esta resultante não é mera derivação lógica ou simplificação do pensamento original, mas o produto da interacção dos elementos propagados desse pensamento com ideias, atitudes, comportamentos, situações da colectividade em que a propagação se operou. E também não se traduz numa só versão da ideologia, uniformemente difundida e aceite num dado círculo social, mas antes num conjunto de versões heterogéneas, disseminadas por todo esse círculo e compatibilizáveis no plano das atitudes e dos comportamentos políticos fundamentais” (Nunes, 1963a: 12).

O entendimento de Sedas Nunes diverge da realidade que se constata em torno da ideologia neoliberal no seguinte ponto: enquanto o primeiro afirma que, na base da pirâmide que sustenta uma determinada ideologia, se encontram “os aderentes, os simpatizantes, aqueles que sabem o que é a ideologia e que declaram partilhá-la, mas que seriam sem dúvida incapazes de a expor em termos abstractos”, (Nunes, 1963a: 13) na base da pirâmide que sustenta o neoliberalismo constata-se a existência de elementos não simpatizantes mas que o permitem. Isto é: “only the core neoliberal elite and key strategic sectors of its periphery (notably corporate management) have to be recruited to any kind of active belief in neoliberal norms”, o que coexiste com “a broadly shared culture of ‘disaffected consent’, wherein a general dissatisfaction with neoliberalism and its social consequences is very widespread” (Gilbert, 2013: 18).

Este descontentamento é explicado por Gilbert: o que hoje abre caminho à implementação da ideologia neoliberal não é tanto a adesão a um conjunto de crenças mas sim a ideia que existe um risco de efeitos negativos, que podem ocorrer caso não se respeite a ideologia neoliberal. O que diz Gilbert é exactamente o seguinte: “what is normalised by contemporary ideological mechanisms is not an explicit set of beliefs – only a tiny minority of the public in any neoliberal society has actually wanted or willingly voted for much of the neoliberal programme – but a set of negative affects whose normalization prevents them becoming the basis for a sustained popular critique of neoliberalism” (Gilbert, 2013: 15).

Na mesma linha, ainda que Martin se refira às ideologias num sentido mais restrito, num contexto partidário⁷⁹, este autor recupera para o contexto das ideologias as noções de inimigos e de lutas, ou seja, constatamos as escolhas ideológicas a serem determinadas negativamente (por oposição a B e não tanto por adesão a A), de acordo com a forma como Gilbert caracteriza a implementação do neoliberalismo. Na sua argumentação, Martin apoia-se em Sniderman, Brody e Tetlock⁸⁰: “one way that only somewhat-informed citizens can generate their beliefs is to consider what their enemies are likely to *hate*, and choose that”, o que o leva a concluir que “that it implicitly returns us to a notion of politics that few American political scientists have found appealing, namely that it is a struggle between camps first and foremost” (Martin, 2015: 17). Daí, um certo regresso a Marx e Engels (a ideologia como a generalização das relações sociais; é o modelo ideal das relações reais, vista pela perspectiva de uma das posições desse conjunto de relações, mas universalizada, idealizada e abstraída), adaptação que Martin faz do seguinte modo: “my argument is not that political ideology is some form of the class relations, but rather, that it is to specifically political relations what Marx’s ideology is to the relations of production.” (Martin, 2015: 18).

Relativamente às ideologias, só mais um brevíssimo apontamento sobre a atualidade deste debate. Supostamente para alguns, encontramos-nos num tempo do qual se disse que as ideologias já não lhe pertencem; por exemplo, em alturas diferentes, Daniel Bell (*The End of Ideology*, 1962) e Francis Fukuyama (*The End of History?*, 1989). Como se tivesse deixado de haver razão para interpretar o mundo, de lhe atribuir um significado e de partilhar coletivamente essas representações!⁸¹ Relativamente às ideologias políticas - as que interpretam e dão significado ao Estado, à lei e à governação -, também Rosas constata que “todos os dias ouvimos apelos ao abandono da visão ideológica da política em nome de uma perspectiva pragmática, ou então à declaração pretensamente factual de que as ideologias são um obstáculo à resolução dos nossos problemas” (Rosas, 2014b: 22). No entanto, o mesmo

⁷⁹ Há um sentido mais restrito mas consensual para o uso da palavra político (“political”), especialmente nas democracias, referindo-se aos processos e instituições que visam controlar a maquinaria estatal. “I will to accept this usage here, and be concerned with beliefs that are understood as relevant to party contestation. Thus someone may have an opinion about a state policy, but if this is disconnected from partisan struggle, we do not consider it a “political” issue” (Gilbert, 2013: 11).

⁸⁰ Sniderman, Paul M., Richard A. Brody e Phillip E. Tetlock (1991), *Reasoning and Choice. Explorations in Political Psychology*, Cambridge, Cambridge University.

⁸¹ Parafrazeando: “Diferentemente da idiossincrasia individual, ou até da filosofia, a ideologia é, como diria Durkheim, uma ‘representação colectiva’. É uma forma de interpretar o mundo, de lhe dar um significado, que é partilhado por largos grupos humanos, por vezes por sociedades inteiras. Esta é uma aceção alargada de ‘ideologia’, podendo englobar uma dimensão política, mas também dimensões religiosas, estéticas, morais, etc.” (Rosas, 2014b: 7).

autor verifica na mesma obra que, desde os anos 60 até hoje, o agravamento dos conflitos ideológicos, em sentido lato, parece inegável.

Após estes esclarecimentos sobre a natureza de uma ideologia, e de termos verificado em que medida o neoliberalismo a espelha, o foco da análise move-se para os princípios básicos do neoliberalismo. Com este conhecimento, estaremos preparados para reconhecermos, nas especificidades do neoliberalismo, as razões que levam a que, quer as políticas definidas no seu âmbito, quer a opinião pública por ele formatada, tendam a desvalorizar as Humanidades. A próxima secção acaba por esclarecer melhor algumas das considerações feitas nesta secção.

2.4.3 Liberalismo e neoliberalismo

Pela sua composição, o termo “neoliberalismo” remete-nos para algo que, partindo do liberalismo, lhe adiciona algo novo. Esta evolução é patente na forma como, por exemplo nalguns dicionários e enciclopédias, o “neoliberalismo” é abordado na entrada “liberalismo”, sendo aí considerado como um resultado da evolução interna do próprio liberalismo.

Fortalecendo este entendimento, temos o facto de nem todos os neoliberais se reconhecerem como tal, na medida em que eles negam a existência de diferenças significativas entre as suas perspetivas e aquelas que informam o liberalismo clássico⁸² (Gilbert, 2013). Fonseca considera o neoliberalismo, que designa por libertarismo, como uma ramificação do liberalismo, o que nos possibilita o entendimento que outras ramificações podem ter a mesma origem, continuando-se assim a intensificar-se a ideia de pluralismo ideológico (Fonseca, 2014). Estas considerações suportam a nossa opção de tomarmos como ponto de partida o liberalismo, no momento em que empreendemos a sistematização dos princípios básicos do neoliberalismo.

Segundo Castello Branco, data de 1688 a primeira revolução liberal “digna de registo”, a Revolução Gloriosa que ocorreu no Reino Unido. Outras revoluções se seguiram e vários pensadores contribuíram para o liberalismo. O liberalismo é algo complexo, tão complexo quanto a noção de liberdade que lhe está subjacente: assim, há liberais de esquerda e liberais de direita, há liberais modernos e liberais clássicos, há liberais progressistas e

⁸² A acrescentar à razão já enunciada no ponto 2.4.1, a propósito do termo neoliberal não ser aceite por todos.

liberais conservadores. Apesar da sua complexidade, é identificável um conjunto de princípios comuns:

- a afirmação da liberdade individual, num sentido muito preciso – “quem deve ser livre é o indivíduo (não o Estado, a comunidade ou qualquer outro colectivo) e este só o é na estrita medida em que não for objecto de coerção intencional por parte de terceiros”;
- a afirmação da responsabilidade individual, “indissociável da liberdade”;
- a afirmação do governo limitado pela lei, “no sentido da inadmissibilidade do poder ilimitado e da rejeição de qualquer exercício de força à margem da legalidade”, sendo a arbitrariedade que daí adviesse um mal em si mesmo;
- “a garantia e a promoção de um espaço de liberdade e tolerância religiosas”, não num entendimento relativista mas perseguindo “uma forma de coexistência pacífica entre diferentes”;
- e a afirmação da “liberdade de comércio, da abertura e autonomia dos mercados e da limitação da interferência do poder político sobre a actividade económica” (Castello Branco, posterior a 2001).

Expressos de uma outra forma, e de acordo com Orlando Samões, “o liberalismo tem um núcleo básico de ideias permanentes, incluindo o respeito pela liberdade individual como não-intromissão por parte do Estado, a importância dos direitos ditos “negativos”, a existência de um sistema de regras iguais para todos, a desconfiança face ao poder estatal, a defesa dos mercados não regulados, as virtudes individuais associadas ao bom funcionamento desses mercados” (Rosas, 2014b: 19).

Tendo como pano de fundo este conjunto de princípios nucleares do liberalismo, passamo-nos a referir especificamente aos princípios específicos do neoliberalismo, na sua designação de libertarismo⁸³, seguindo a teorização feita por Rui Fonseca (2014). No libertarismo, necessariamente, o respeito pela liberdade individual é essencial, dado que cada um é livre de dispor quer da sua pessoa quer dos seus bens. Esta consideração da liberdade individual é levada até à consequência de se defender “a despenalização de todos os crimes sem vítimas [...] e a privatização integral das actividades perseguidas pelo Estado-Providência (saúde, educação, habitação, segurança social e acção social)”, ou seja, é a

⁸³ ‘Libertarismo’ e ‘libertarista’ correspondem respectivamente aos termos ingleses ‘libertarianism’ e ‘libertarian’. “Em Portugal e noutros contextos usa-se por vezes, com um sentido aproximado, os termos ‘neoliberalismo’ e ‘neoliberal’. Mas estas palavras têm hoje uma ambiguidade excessiva devido ao uso frequente no discurso comum” (Rosas, 2014a: 8).

“recusa das ingerências governamentais nos costumes e na economia”. Ainda que existam posições mais radicais⁸⁴, “o Estado descrito pelos liberais designados como ‘minarquistas’ é conhecido por Estado mínimo ou Estado guarda-nocturno”, designações que revelam a “redução das competências estatais à protecção dos indivíduos (policia) e à resolução dos conflitos decorrentes do funcionamento do mercado (tribunais)” (Fonseca, 2014: 67).

Fonseca explica que, ao defenderem a redução da esfera do Estado, “os libertaristas fazem referência, muitas vezes de maneira indistinta, às categorias intelectuais do liberalismo clássico (eficiência do mercado, propriedade privada, individualismo metodológico)” (Fonseca, 2014: 68). No entanto, aprofundando a questão, verifica-se que não existe um consenso relativamente à fundamentação teórica do libertarismo, subdividindo-se este em libertarismo instrumental e em libertarismo fundamental. Fonseca dá-nos conta das diferenças que existem entre eles. O primeiro “atribui um valor instrumental à liberdade individual: o respeito pela liberdade individual é um bem porque contribui para um bem maior, a saber, a eficiência económica. Deste ponto de vista, a adesão ao programa normativo do libertarismo não é incondicional, depende da verificação empírica das vantagens comparativas do mercado livre.” Por seu turno, o libertarismo fundamental já implica uma adesão incondicional ao programa normativo do libertarismo, dado que “considera irrelevante saber se a liberdade individual contribui para uma maior eficiência económica. O respeito pela liberdade individual constitui um imperativo moral de natureza deontológica”, sendo o mercado livre “a única forma de cooperação social compatível com o exercício da liberdade individual”. As ingerências governamentais no mercado tornam-se assim erros morais (Fonseca, 2014).

Neste nosso estudo interessa-nos o libertarismo instrumental dado que é sob a sua orientação que se elaboram as políticas que apontámos na secção anterior, nas quais a racionalidade e a eficiência económicas surgem como sendo o valor primordial. Fonseca reconhece que é este o libertarismo que se associa à administração de Reagan e à governação de Thatcher, figuras frequentemente associadas às políticas dos EUA e do Reino Unido que influenciaram a desvalorização das Humanidades. A ele também são associados os contributos teóricos de economistas, nomeadamente Friedrich Hayek e Milton Friedman⁸⁵.

⁸⁴ Assumidas pelos libertaristas designados como ‘anarco-capitalistas’, que defendem a passagem de todas as atribuições estatais para o sector privado (Fonseca, 2014).

⁸⁵ Ambos os autores foram presidentes da Mont Pelerin Society: o primeiro, de 1947 a 1961; o segundo, de 1970 a 1972 (Butler, 2014?). Compreendemos a relevância dos economistas neste contexto, dada a importância que esta corrente de libertarismo atribui à eficiência económica; daí dedicarmos, no próximo capítulo, uma atenção especial à evolução do ensino da economia na Universidade.

“Hayek estabeleceu uma das mais consistentes defesas do mercado livre” (Fonseca, 2014: 70). Continua o mesmo autor explicando que o mercado livre é um sistema de cooperação social não coordenada, que contrasta com a coordenação dos esforços individuais implícita na prossecução dos fins comuns nos sistemas caracterizados por um dirigismo económico. “O mercado livre gera maior eficiência económica porque não existem barreiras burocráticas à descoberta e à inovação, mas sobretudo porque só a acção descentralizada dos indivíduos permite tratar a quantidade total de informação que circula no interior de uma sociedade complexa” (Fonseca, 2014: 70) e, como consequência, “o mercado livre não tem rival na utilização do conhecimento existente” (Fonseca, 2014: 71). Daqui à crítica do conceito de justiça social basta dar um curto passo: “a submissão dos fins individuais à realização da justiça social destrói a ordem espontânea que caracteriza o mercado e impede os indivíduos de utilizarem os seus melhores conhecimentos para realizarem os seus próprios fins” (Fonseca, 2014: 73). Fonseca reconhece que, mesmo sem espaço para o conceito de justiça social, os partidários do libertarismo consideram que, numa sociedade liberal a generalidade dos indivíduos usufrui de melhores condições de vida do que numa sociedade com um tipo de economia mista.

A partir deste momento, tomaremos por fonte de informação duas publicações, que foram elaboradas no âmbito da Mont Pelerin Society, com um propósito de divulgação do pensamento neoliberal, versão instrumentalista. Salientamos unicamente as ideias aí apresentadas que, embora bastante genéricas, são similares a ideias inseparáveis das opções políticas definidas pela OCDE e pelo Banco Mundial (referidas em 2.3), tais como a redução do ensino superior enquanto bem público, a necessidade de maior competitividade e a necessidade de aumentar a produtividade. Essas ideias são:

- uma sociedade e uma economia livres; embora não haja um acordo entre os vários membros da MPS sobre o que isso significa exatamente, ou sobre como o alcançar, não há dúvidas quanto à necessidade de retirar poder ao Estado e transferi-lo para o indivíduo (“Living in a society in which everyone ‘naturally’ looks to government to solve every problem, how do we return power to the individual?”) (Butler, 2014?);
- um sistema de mercado livre, assente no lucro e na competição, de forma a disponibilizar as melhores condições para o progresso social e económico (Liberaal Archief, 2004: 5); e
- a necessidade de um sistema competitivo: por um lado, dado que nas economias ocidentais onde ele já existe, um aumento da produtividade é essencial porque os esforços

para continuar a eliminar a pobreza e diminuir a poluição ambiental são caros⁸⁶; por outro lado, para possibilitar dar resposta aos apelos dos países em desenvolvimento, em demanda de know-how e de equipamento (Liberaal Archief, 2004).

Na próxima secção, aprofundaremos a distinção entre liberalismo e neoliberalismo, recorrendo para isso à interpretação de documentos originais feita por Michel Foucault, nomeadamente a documentos do Colloque Walter Lippman (Paris, 1938)⁸⁷. Esta distinção mostra ser muito mais incisiva, quando comparada com as ideias neoliberais identificadas até este momento.

2.4.4 Liberalismo versus neoliberalismo segundo Michel Foucault

Se tivéssemos ainda dúvidas do quão complexo é o tema “neoliberalismo”, na mesma linha que o “liberalismo”, a seguinte citação de Michel Foucault retirar-nos-ia qualquer dúvida dado que nela são identificadas várias linhas de desenvolvimento do pensamento neoliberal, nível de aprofundamento ao qual não chegaremos por desajustado ao objetivo do estudo:

gostaria de voltar ao colóquio Walter Lippmann [...] que, na história do neoliberalismo moderno contemporâneo, é um acontecimento relativamente importante, uma vez que nele se cruzam, em vésperas da guerra de 1939, o velho liberalismo tradicional, gente do ordoliberalismo alemão, como Röpke, Rüstow, etc., e pessoas como Hayek e von Mises, que serão os intermediários entre o ordoliberalismo alemão e o neoliberalismo americano, que resultará no anarco-liberalismo da Escola de Chicago, Milton Friedman, etc. (Foucault, 2010 [1979]: 210).

Salvaguardando a consciência da complexidade do tema, trabalhada exaustivamente por Foucault na obra que aqui tomamos por base, com o título original *Naissance de la Biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, extraímos da sua argumentação a diferença entre liberalismo e neoliberalismo. Nesta diferenciação, o aspecto que emerge como

⁸⁶ Pelo menos quanto à pobreza, sabemos que os indicadores e as notícias mais recentes apontam para o seu agravamento.

⁸⁷ Em 1938, em Paris, no Colloque Walter Lippman, ocorreu o debate que terá concorrido, mais próxima e directamente, para a génese do novo liberalismo: o filósofo francês Louis Rougier reúne um conjunto de liberais, com o intuito de renovar o pensamento liberal (“hoping to form a society that might revive liberalism”) (Butler, 2014?). Neste evento terá tido origem o termo “neoliberalismo”, num trabalho de Arthur Rüstow (Gilbert, 2013). De acordo com Foucault, foi deste colóquio que saiu a decisão de formar o ‘Comité International de Etude para a renovação do Liberalismo – CIERL’ e foi nele “que se definiram [...] as propostas específicas do neoliberalismo” (Foucault, 2010 [1979]: 176).

mais marcante é o seguinte: enquanto o liberalismo se preocupa em salvaguardar a possibilidade de existir, na sociedade, um espaço para o mercado livre (no sentido de ser possível exercer livremente a atividade económica, sem esta estar sujeita a imperativos que lhe sejam estranhos), o neoliberalismo contém uma pretensão bem distinta. O objetivo deste último é que toda a atividade governamental possa ser perpassada pelos princípios da economia, nomeadamente da economia de mercado. Nos termos de Foucault, para o neoliberalismo, o problema não é saber – como era para o liberalismo do tipo de Adam Smith, do liberalismo do século XVIII – de que modo, no seio de uma sociedade política já existente, se pode delinear e organizar um espaço livre que seria o do mercado. Para o neoliberalismo, o problema

consiste, pelo contrário, em saber como se pode reger o exercício global do poder político segundo os princípios de uma economia de mercado. Não se trata, então, de libertar um espaço vazio, mas sim de juntar, referir, projectar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado (Foucault, 2010 [1979]: 175).

A partir deste entendimento, o governo não desaparece na sociedade. Ainda que transfira o poder e o controlo económico para os mercados privados (Centeno e Cohen, 2012), o Governo tem – pela interpretação de Foucault – de garantir essa liberdade plena dos mercados, podendo então tornar-se ainda mais ativo que governos não liberais⁸⁸, podendo interferir em todos os domínios da sociedade⁸⁹, transformando a própria visão de sociedade. Por este prisma, com uma governação nestes moldes, teremos uma “sociedade regulada pelo mercado”. E nesta sociedade são os “mecanismos da concorrência [...] que devem ter a maior superfície e espessura possíveis, que devem ocupar o maior volume possível na sociedade”. Foucault aprofunda esta ideia dizendo que

aquilo que se procura não é uma sociedade sujeita ao efeito-mercadoria, não é uma sociedade simplesmente de consumo, mas sim uma sociedade sujeita à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado, mas uma sociedade empresa. E, considerando o indivíduo em si, o *homo aeconomicus* que se pretende reconstruir não é o homem da troca, não é o homem consumidor; é o homem da empresa e da produção (Foucault, 2010 [1979]: 191).

⁸⁸ “é um governo activo, é um governo vigilante, é um governo interventivo, e com fórmulas que nem o liberalismo clássico do século XIX nem o anarco-capitalismo americano contemporâneo poderiam aceitar” (Foucault, 2010 [1979]: 177).

⁸⁹ “De forma sucinta, o problema do liberalismo do século XVIII e inícios do século XIX era [...] fazer a distinção entre [...] os domínios em que se podia intervir e os domínios em que não se podia intervir [...]. Posição ingénua aos olhos dos neoliberais, cujo problema não é saber se existem coisas em que não se pode mexer e outras em que se tem o direito de mexer. O problema consiste em saber como mexer nelas” (Foucault, 2010 [1979]: 177).

Posteriormente (em 2.4.6), verificaremos como este espírito concorrencial e esta ideia tão marcada de empresa irão afetar, efetivamente, a vida e a forma de pensar, em geral, do cidadão norte-americano, através de um estudo publicado em 2000 (a uma distância de 20 anos do início da era Reagan). A partir daí, compreende-se melhor porque razões os cursos de Humanidades são considerados poucas vezes uma opção válida.

Retomando o argumento, este autor explica que o projeto neoliberal se sustenta, realmente, em grande parte na análise da empresa feita por autores como Weber, Sombart, Schumpeter, Röpke. Temos, assim, a ação governamental considerada como “um programa de racionalização e de racionalização económica”, em que a unidade básica do tecido social é vista como uma empresa, ainda que seja uma casa individual: “trata-se [...] de constituir um tecido social no qual as unidades de base teriam precisamente a forma da empresa, porque, o que é a propriedade privada senão uma empresa?” (Foucault, 2010 [1979]: 192). Este ver tudo como empresas mostra ser, então, o cerne do neoliberalismo.

É esta multiplicidade da forma ‘empresa’ no interior do corpo social que constitui, a meu ver, a questão política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa, aquilo a que se poderia chamar o poder formador da sociedade (Foucault, 2010 [1979]: 193).

Daí resulta o facto de tudo ter de estar imbuído de racionalidade económica e empresarial.

Concluindo, as ideias identificadas em cada um dos três níveis da abordagem feita nesta secção (liberalismo, libertarismo, e a respetiva interpretação de Foucault) são coerentes entre si e convergem para as manifestações sociais que fomos constatando e retratando ao longo dos capítulos 1 e 2. Relativamente aos princípios, temos o apreço pela liberdade do indivíduo e a sua responsabilização máxima, até ao ponto de se desvanecerem as ideias de justiça social e de solidariedade (como consequência da ideia de que não compete ao governo contrariar as desigualdades resultantes da atividade económica); como outra face dessa mesma “moeda”, a obrigação dos governos conterem a sua ação social e protegerem a liberdade dos mercados. A esta possibilidade de lucro ilimitado, sem contrapeso social, juntam-se sem dificuldade os imperativos da competição e da produtividade. O salto para a abolição de qualquer fronteira estabelecida entre a economia e a sociedade, de acordo com a leitura de Foucault, possibilita a racionalidade económica neoliberal, a qual atravessa toda a atividade governamental, ficando assim tudo na sociedade sujeito a uma dinâmica

concorrencial. Vive-se então, parafraseando Foucault, numa sociedade-empresa, constituída por indivíduos que são, por sua vez, homens-empresa.

No próximo subcapítulo vemos a que ponto o entendimento de Foucault, expresso no final da década de 70 (séc. XX), coincide com as mudanças que ocorreram entretanto na sociedade. Ao mesmo tempo, estaremos a perceber as transformações sociais que são consentâneas com a desvalorização das Humanidades.

2.4.5 Repercussões do neoliberalismo na sociedade (países da OCDE, 2011)

Segundo Marta Costa, determinadas opções políticas foram sendo abandonadas nas últimas décadas: aquelas que vinham numa linha keynesiana de desenvolvimento, definidas sobretudo após a Grande Depressão de 1930 e após a II Guerra Mundial. Em termos práticos, o neoliberalismo começou a dominar a esfera política ainda na década iniciada em 1970, transformando-se “progressivamente num consenso global hegemónico” (Costa, 2014: 290). Assim, o anterior consenso em torno de questões políticas como a aceitação do Estado social, o desejo de um poder descentralizado, o sistema de economia mista e o pluralismo político, que Daniel Bell constatava ser uma realidade em 1960, foi desaparecendo⁹⁰.

Boltanski e Chiapello colocam o ano de 1973 como referência para o início da ascensão de um capitalismo pautado pela desregulamentação dos mercados financeiros, pelas políticas governamentais em matéria fiscal, social e salarial, que facilitaram os movimentos de fusão-aquisição de multinacionais, a par de uma crescente flexibilização do mercado de trabalho (Boltanski e Chiapello, 1999). De acordo com vários autores (por exemplo, Centeno e Cohen (2012), Hall (2011), e Saud (2014)), esta viragem implicou quebras em termos da redistribuição da riqueza, da segurança económica garantida pelo Estado, dos serviços públicos prestados, do património nacional, do controlo de sectores-chave da economia, de proteção social, da salvaguarda da estabilidade no trabalho e de melhores salários, de justiça social, etc.

Em páginas anteriores foi constatado como, de 1980 à atualidade, se multiplicaram e disseminaram internacionalmente os governos neoliberais, aos quais já sabemos que por princípio não são atribuídas competências para atenuar as desigualdades geradas pela atividade económica. Consequentemente, a desigualdade de rendimentos intensificou-se.

⁹⁰ Bell considerava que, existindo um acordo geral sobre estas questões, isso também era sintoma de que o período das ideologias, tal como estas tinham existido até aí, podia ser dado por encerrado (Bell, 1964).

Falamos de seguida desta evolução, fazendo uso da informação disponível no relatório da OCDE (2011a) intitulado *Divided We Stand. Why Inequality Keeps Rising*.

Em primeiro lugar, a desigualdade de rendimentos começou por agravar-se em países como o Reino Unido e os EUA nos fins de 1970s e princípios de 1980s; nos últimos anos de 1980s, o acréscimo de desigualdade de rendimentos já tinha alastrado a outros países. Na primeira década de 2000 continuou a aprofundar-se, mesmo em países onde tradicionalmente não existia um fosso tão grande entre pobres e ricos, como a Alemanha, a Dinamarca, a Suécia e ainda outros países nórdicos⁹¹. Vemos assim como o desinvestimento geral nos mecanismos de redistribuição da riqueza contribuiu para aumentar a distância entre ricos e pobres, a qual atingiu o nível mais elevado nos últimos 30 anos, quando os países ainda atravessavam um período de crescimento económico e emprego sustentado (OECD, 2011a).

No mesmo sentido, um documento publicado pela Oxfam em Janeiro de 2014, relata como, nos últimos 25 anos, as desigualdades sociais se intensificaram, como já há muito tempo não acontecia: as riquezas concentram-se cada vez mais nas mãos de um pequeno número de pessoas e a pobreza agrava-se. Considera-se que este é um fenómeno mundial. São aí tecidas várias considerações relativamente ao facto dos riscos sociais inerentes a esta situação serem enormes, para além de se julgar que ela não é moralmente aceitável, decorrendo de grande injustiça social (Oxfam America, 2014).

Em convergência, segundo Firmino da Costa, “[a]s dinâmicas sociais atuais voltaram a dar grande visibilidade às desigualdades, recolocando-as sob intensa atenção pública e analítica” (Costa, 2012: 9).

O citado relatório da OCDE aprofunda as causas deste desequilíbrio. A crescente desigualdade salarial é tida como o fator que mais contribuiu para o agravamento das desigualdades sociais, assim como contribuiu em particular para o aumento da desigualdade de rendimentos das famílias. Neste contexto, reconhece-se que o progresso tecnológico, tido como o motor do desenvolvimento económico, não beneficiou de igual modo os trabalhadores: os mais qualificados, os melhores pagos, colheram grandes ganhos; os menos preparados, ficaram para trás. A globalização dos mercados também favoreceu essa tendência.

The rise of the share going to the top earners is also the result of companies operating in a global market for talent, a spectacular rise in pay of executives and bankers, and the emergence of a winner-takes-all culture in many countries (OECD, 2011a: 18).

⁹¹ São indicados países onde este fosso tendeu a diminuir: Chile, México, Grécia, Turquia e Hungria.

Outro fator explicativo do agravamento da desigualdade é a crescente instabilidade laboral: o mercado de trabalho nos países da OCDE sofreu profundas alterações desde a década iniciada em 1980, no sentido de se alcançar uma maior flexibilização. Os mercados de bens e serviços foram desregulados e implementaram-se políticas e reformas no sentido de aumentar a competição, de promover a produtividade e o desenvolvimento económico. Mais pessoas entraram no mercado de trabalho mas muitos desses postos ou são em part-time ou são mal pagos (e decerto ambas as situações, acrescentamos) (OECD, 2011a).

Havendo mais pessoas a necessitar de suporte social, os sistemas sociais tornam-se menos capazes de dar uma resposta, como antes o faziam. Ao mesmo tempo, as despesas com a proteção social diminuíram, não por serem menos necessárias mas devido à alteração das regras de acesso (OECD, 2011a).

Resumindo a uns poucos traços o panorama do empobrecimento crescente de uma parte considerável da população mundial: a forte polaridade nos salários, a maior precariedade laboral, menos apoios sociais, as tendências enquadradas num contexto alargado de globalização, de progresso tecnológico, de alterações demográficas (envelhecimento da população, tendência para a diminuição da dimensão dos agregados familiares), a par de alterações nas instituições e nas políticas (OECD, 2011a). O impacto que mudanças como estas causam na vida dos indivíduos é perceptível num estudo de 2000 realizado nos EUA (Reich, 2000), país com um dos primeiros governos neoliberais e, naturalmente, um dos primeiros a ressentir-se deste tipo de problemas. Dada a finalidade do nosso estudo, focamo-nos nas conclusões que têm algum impacto na forma como as Humanidades são valorizadas.

Antes de passarmos para a próxima secção, gostaríamos de sublinhar o desajustado que é referir que a OCDE tem uma visão política neoliberal, sem acrescentarmos qualquer outro juízo, reforçando o que já anteriormente fomos dizendo. O relatório que acabámos de citar é um estudo que evidencia haver na OCDE uma capacidade de análise crítica relativa aos resultados de políticas neoliberais. Põe-se assim de manifesto uma certa diversidade de pensamento que existe nesta organização internacional, pese embora não estar em causa o pensamento ortodoxo que a domina. Para além da análise da realidade, também as recomendações aí feitas manifestam a possibilidade de uma visão alternativa à neoliberal: o investimento crucial no capital humano, visto como a força que vai reduzir a dispersão salarial e favorecer melhores taxas de emprego; o apelo à disponibilização de serviços públicos de alta qualidade e de acesso livre (nomeadamente, saúde, educação e apoio às famílias); e o apelo a políticas que fomentem um desenvolvimento inclusivo. Paradoxalmente, “[t]his report provides powerful evidence of the need to ‘go social!’” (OECD, 2011a: 19).

2.4.6 Repercussões do neoliberalismo nos indivíduos (EUA, 2000)

O referido estudo de Reich, relativo aos EUA e publicado em 2000⁹², tem por título *O futuro do sucesso. Viver e trabalhar na nova economia*. O autor analisa o que mudou no dia-a-dia dos indivíduos, num mundo onde a turbulência, a par da precariedade na esfera laboral e económica, é muito maior do que há alguns anos atrás. As implicações que podem resultar deste novo contexto interessam-nos, na medida em que nos ajudarão a compreender a tendência de desvalorização das Humanidades ao nível dos indivíduos, e dos estudantes em particular, num contexto de políticas neoliberais.

Podemos começar por dizer que o estudo de Reich deteta um paradoxo. Comparando a sua atualidade com tempos anteriores – retrocedendo 25 anos, Reich constata que se vive melhor no fim do século XX, mas em termos materiais. Isto porque “hoje” a dedicação ao trabalho remunerado implica mais tempo, um maior frenesim, mais angústia, restando pouco tempo e energias para outras atividades, quando as expectativas indiciavam que o uso das tecnologias iria trazer mais tempo livre. E “não é que ganhemos mais *porque* trabalhamos mais; trabalhamos mais devido ao que podemos ganhar se o fizermos” (Reich, 2000: 298).

Em geral, comparando com outros países, o autor constata que, se há uma década atrás os norte-americanos não trabalhavam muito mais do que outros povos, “agora” cada um trabalha mais 350 horas por ano do que um europeu, ainda mais do que os diligentes japoneses. Quanto à preocupação dos americanos adultos relativamente à preparação dos seus filhos para a vida, de 1986 para 1998, o único atributo que ganhou importância – entre vários – foi o “trabalhar muito” (de 11% para 18%)⁹³.

Foca-se ainda a alteração das preferências dos estudantes universitários: em 1968, só 41% dos estudantes universitários do 1º ano consideravam o “desafogo financeiro” como um objetivo pessoal muito importante (a maioria estava interessada em “desenvolver uma filosofia de vida com sentido”); contrapõe-se a situação em 1998, altura em que já 74% desses estudantes universitários consideravam que o desafio financeiro era essencial. É também apresentado o caso particular dos licenciados: por um lado, estes “ganham em média 70 a 80

⁹² Recordamos que os EUA foram dos primeiros países a estarem sujeitos a políticas neoliberais (Ronald Reagan foi eleito para a presidência em Novembro de 1980). Contas feitas, quando o estudo de Reich foi publicado, já se tinham vivido cerca de 20 anos de implementação destas políticas.

⁹³ À questão “Que atributo é mais importante na aprendizagem de uma criança para que ela se prepare para a vida: pensar por si própria, obedecer, trabalhar muito, ajudar os outros ou ser estimada e popular?”, cerca de metade dos inquiridos continua a escolher “pensar por si própria”.

por cento mais do que as pessoas só com o curso dos liceus” mas, no entanto, são eles “que acumulam mais horas de trabalho”; por outro lado, os licenciados ganham por vezes o dobro daquilo que ganhava um licenciado há 25 anos mas, no entanto, estão mais focados no êxito financeiro do que estavam outros no passado (Reich, 2000: 35). Achamos esta constatação coerente com o afastamento dos cursos superiores em Humanidades, devido à pouca atratividade em geral das remunerações na respetiva esfera profissional.

Como causa destas mudanças de atitude, mudanças que colocam em risco o equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal (“quanto mais ricos somos, mais provável é que dediquemos mais tempo ao trabalho, e com mais angústia”, (Reich, 2000: 35)), Reich considera que não está em jogo uma alteração da personalidade (“Não é provável; a personalidade de um povo não se altera tão depressa”, (Reich, 2000: 36), como se todos se tornassem, de um dia para o outro, mais ambiciosos e mais obcecados por dinheiro). Afirma que as opções pessoais, quer profissionais quer privadas, não se processam num vácuo social, sendo sensíveis às mudanças sociais. Por isso, “[e]scolhemos isto ou aquilo, porque as nossas opções têm determinadas consequências, as quais dependem em parte do modo como a sociedade decidiu organizar-se” (Reich, 2000: 300). E nos EUA, Reich constata que o trabalho está organizado e é remunerado de uma maneira que induz a trabalhar mais, para além do facto dos mecanismos de discriminação na esfera profissional exercerem mais pressão sobre o indivíduo.

A nova tendência é vista, então, como resultado da “lógica da nova economia”, à qual dedicámos a secção 2.3.2, a qual faz com “que se preste mais atenção ao trabalho do que à vida pessoal” (Reich, 2000). Daí que, porventura e mais do que nunca, estamos perante o homem-empresa de que nos falava Foucault. Reich considera que a nova economia tem muitas vantagens (a prosperidade, a inovação, novas opções e oportunidades) mas também, como contrapeso, “o desgaste das nossas famílias, a fragmentação das nossas comunidades e o desafio que é manter a nossa integridade” (Reich, 2000: 33).

A questão tecnológica continua a ser central. Vimos atrás que em torno dela giravam as preocupações políticas; em torno dela, giram também as vidas profissionais e pessoais dos indivíduos, dado o desvanecimento das fronteiras entre elas. Sempre, a mesma terminologia: produtividade, tecnologia, competição, inovação, redução de custos, etc. Introduzimos de seguida um extrato do texto de Reich que nos descreve o ambiente desassossegado em que vivem os indivíduos no seu dia-a-dia.

[As] tecnologias estão a intensificar radicalmente a concorrência entre vendedores, o que por sua vez provoca uma onda de inovação. Para sobreviver, todas as organizações são obrigadas a introduzir aperfeiçoamentos contínuos, nomeadamente reduzindo custos, acrescentando valor e criando novos produtos. O resultado desta agitação é o aumento de produtividade [...] Quanto mais fácil é para nós, *compradores*, mudar para algo melhor, mais difícil é para nós, *vendedores*, tentar manter todos os clientes, agarrar todas as oportunidades, conseguir todos os negócios [...] Quanto mais depressa a economia muda [...] mais difícil é manter a confiança no que qualquer um de nós vai ganhar no ano ou no mês seguinte, no que estará a fazer ou onde (Reich, 2000: 36).

Em consequência, “as recompensas da nova economia pagam-se com vidas mais agitadas, menos seguras, mais divergentes na esfera económica e mais estratificadas no domínio social” (Reich, 2000: 38). A diminuição da estabilidade é um aspecto central na forma como mudou o modo de encarar o dia-a-dia e as prioridades que se estabelecem na vida de cada um.

Em suma, Reich caracteriza a sociedade que observa como sendo uma sociedade cada vez mais fragmentada, onde os salários relativos aos perfis mais inovadores (os “vencedores”) – porque insuficientes e muito desejados – aumentam consideravelmente acima dos salários relativos aos trabalhos de rotina (os “perdedores”), aumentando assim o fosso salarial entre uns e outros. Ou seja, a uma nova economia corresponde uma nova sociedade (“Hoje, caminhamos a passos largos para uma nova economia e uma nova sociedade” (Reich, 2000: 323). A forma como esta dinâmica social altera as prioridades nos jovens é identificada.

Os jovens universitários estão mais interessados em ter uma boa situação financeira do que antes, porque as potenciais recompensas financeiras são maiores do que eram há anos, e as consequências do insucesso mais onerosas” (Reich, 2000: 304).

O panorama social que o estudo de Reich identifica colide com a forma como o próprio Reich considera que se deve estabelecer a conexão entre a economia e os valores reconhecidos numa sociedade.

Afinal, uma economia forte não é um fim em si mesmo. Do mesmo modo, uma sociedade não existe para reforçar a sua economia. Uma economia devia ser avaliada pelo modo como apoia e fomenta os valores mais profundos de uma sociedade (Reich, 2000: 33).

As coincidências entre as tendências patentes neste estudo de 2000 e as tendências traçadas no relatório da OCDE de 2011 são consideráveis. Em geral, as constatações retiradas da observação de um universo particular (EUA) são verificáveis, praticamente uma década

depois, para o conjunto de países da OCDE. Para qualquer dos casos será possível afirmar que, mesmo com todos os seus efeitos negativos,

o neoliberalismo tem vindo a infiltrar-se em todas as esferas da vida pública e privada dos cidadãos, moldando inclusivamente a forma como os indivíduos hoje pensam sobre as suas necessidades e expectativas, e como criam a sua própria concepção de boa vida (Costa, 2014: 290).

A rematar estas elaborações em torno dos impactos do neoliberalismo a nível social, uma constatação de Habermas.

No se ve por qué habría de esperarse un nuevo impulso desviando de nuevo hacia el mercado aquellos problemas que durante el siglo XIX, por muy buenas razones, se vieron desplazados del mercado al Estado, y reacentuando así el ir y venir de los problemas entre los medios dinero y poder (Habermas, 1992 [1981]: 12).

Na próxima secção, orientados pela questão da desvalorização das Humanidades, tentamos perceber um pouco mais em que medida esta contradição (implementação e manutenção do neoliberalismo versus graves efeitos sociais) se mantém. Em 2.4.2, o contributo de Gilbert tinha possibilitado uma explicação para esta situação: em vez da adesão ao neoliberalismo derivar de um conjunto de crenças – diríamos – positivas, ela deriva do receio dos riscos que podem advir de uma desobediência às políticas neoliberais. Esta situação terá por fundamento mais do que esta crença negativa?

2.4.7 Do enraizamento do neoliberalismo e da rarefação das Humanidades

A implementação das políticas neoliberais nestas últimas décadas acarretou um custo social pesado, tema das duas secções anteriores, sobre o qual nem é possível afirmar que foi inesperado. No âmbito desta investigação encontramos reflexões publicadas, mais recentes, menos recentes, mais académicas, mais de intervenção social, que analisam as dinâmicas sociais e cujas conclusões se podem considerar como alertas. Ficam dois exemplos.

Peck, apoiando-se quer em Polanyi quer em Keynes, sublinha o carácter utópico do neoliberalismo, pois nunca se alcançará um mundo de mercados puros. Caracteriza o custo social, que entretanto se vai acumulando, da seguinte forma:

El problema es que ha generado algo terrible en la sociedad mientras trataba de llevarnos hacia esa visión pura, y lo seguirá haciendo hasta que se encuentre con una fuerza opuesta que nos conduzca en dirección contraria (Peck, 2012: 19).

Pierre Bourdieu é intransigente na avaliação que também faz deste custo social: fala da “utopia” neoliberal como uma “espécie de máquina infernal”, embora construída sob o “signo da liberdade”, de onde resulta a “violência estrutural do desemprego”, mal que se vive por antecipação devido ao contexto de “precariedade” do emprego e de “ameaça do desemprego” (Bourdieu, 1998).

A própria OCDE, no relatório que acabámos de citar, reconhece que se poderia ter enveredado por um outro caminho, com outras orientações políticas e com menos sacrifícios sociais, concretizando-as um pouco:

there is nothing inevitable about growing inequalities⁹⁴. Globalisation and technological changes offer opportunities but also raise challenges that can be tackled with effective and well-targeted policies. Regulatory reforms can be designed in such a way that they make markets more efficient and encourage employment while reducing inequalities at the same time. Labour market and social policies also need to be adapted to changing household structures. Policies for inclusive grow are required in the current situation. Any policy strategy to reduce the growing divide between the rich and poor should rest on three main pillars: more intensive human capital investment; inclusive employment promotion; and well-designed tax/transfer redistribution policies” (OECD, 2011a: 41).

Ou seja, o cerne da questão parece residir nas políticas e, naturalmente – porque indissociáveis, pressuposto que aceitámos – na ideologia que as influencia.

Nem todos têm este entendimento, o que parece explicar porque é que há praticamente três décadas se continua a insistir em políticas do mesmo teor. Apesar dos resultados negativos a nível social, para já não falar da crise financeira de 2008, a ideologia neoliberal é “uma ideologia que não está disposta a admitir a mínima possibilidade de estar errada”⁹⁵. Se a realidade não evolui positivamente como seria desejável é porque os mercados não estão a usufruir de todas as condições de liberdade necessária. Por isso,

⁹⁴ Quantificadas do seguinte modo: “The Gini coefficient, a standard measure of income inequality that ranges from 0 (when everybody has identical incomes) to 1 (when all incomes goes to only one person), stood at an average of 0.29 in OECD countries in the mid-1980s. By the late 2000s, however, it had increased by almost 10% to 0.316” (OECD, 2011a: 22).

⁹⁵ Em *O keynesianismo será agora crime de pensamento?*, disponível em <http://www.directoriouniaoeuropeia.eu/index.php/noticias/439-o-keynesianismo-sera-agora-crime-de-pensamento>, última consulta: 20 setembro 2015.

neoliberals today insist that there was nothing wrong with what free-marketeers believed in; what were perceived to be problems with unregulated markets were in fact caused by the non-believers whose lack of faith prevented the full flowering of freedom and this alone explained the failure (Curtis, 2013: 73).

Não que não haja, no entanto e entretanto, oposição. Há quem se questione: “Mesmo que pensemos que a abordagem keynesiana está errada, será realmente boa ideia elevar uma ortodoxia que está na moda à categoria de lei absoluta?”⁹⁶

A manutenção de uma situação desta incoerência torna-se mais compreensível se tivermos presente que o neoliberalismo é uma ideologia e é, atualmente, a dominante; basta relermos o que atrás foi dito sobre a natureza de uma ideologia.

Seguimos agora uma perspetiva complementar, começando por encadear algumas das ideias já então expostas (2.4.2). As ideologias têm de realizar, no plano ideal (que não é só conhecimento, mas também crenças e medos, por exemplo), a conciliação do que, no plano real, é inconciliável, ou seja, a ideologia mantém-se hegemónica porque, de alguma forma, resolve a incoerência em que está envolvida (neste contexto, esta é uma situação normal). Posto isto, a classe dominante tem de dominar também enquanto produtora de ideias (logo, as ideias continuam a ser produzidas no sentido de sustentarem essa posição hegemónica). Para isso, o domínio tem de passar pelas instituições e pelas técnicas pelas quais o grupo dominante exerce e mantém o poder sobre os outros. Passamos a explicitar as ilações que retiramos destes três aspectos. Neste ponto da argumentação, pretendemos perceber se a desvalorização das Humanidades não será, porventura, mais do que um mero efeito, entre tantos outros, do neoliberalismo. Mais especificamente, colocamos a possibilidade de a desvalorização das Humanidades se constituir como um efeito *sui generis* do neoliberalismo: pelo empobrecimento da influência educativa, cultural e social que resulta do seu acantonamento, contribui para a manutenção da hegemonia do neoliberalismo.

Em primeiro lugar, um apontamento sobre as técnicas referidas, através das quais também se exerce um domínio ideológico. Focamo-nos brevemente no aspecto da cultura. Constata-se que há todo um conjunto de produtos culturais que servem para disseminar o pensamento neoliberal e influenciar os indivíduos, nomeadamente em termos comportamentais:

⁹⁶ Em *O keynesianismo será agora crime de pensamento?*, disponível em <http://www.directoriouniaoeuropeia.eu/index.php/noticias/439-o-keynesianismo-sera-agora-crime-de-pensamento>, última consulta: 20 setembro 2015.

the widespread dissemination of highly competitive, individualistic, meritocratic norms at sites as diverse as self-help literature, popular fiction, mainstream television, consumer publishing, music culture and food journalism” (Gilbert, 2013: 12).

Paralelamente, Bourdieu chama a atenção para

[o] desaparecimento progressivo dos universos autónomos de produção cultural, cinema, edição, etc., pela imposição intrusiva dos valores comerciais, mas também e sobretudo a destruição de todas as instâncias colectivas capazes de contrabalançar os efeitos da máquina infernal, à cabeça das quais o Estado (Bourdieu, 1998).

Se tivermos em conta Habermas, o que acontece com a cultura será uma das concretizações da colonização do mundo da vida pelos sistemas. Segundo este autor, o processo de modernização das sociedades parte de um mundo da vida amplamente racionalizado, a partir do qual se diferencia um sistema económico e um sistema administrativo. Como intermediários entre o mundo da vida e os sistemas, encontram-se o dinheiro e o poder. Entre os sistemas há uma relação de mútua complementaridade. Habermas elaborou uma teoria pela qual explicita em que medida os sistemas colonizam o mundo da vida, o que considera uma das patologias do mundo moderno.

À quel moment la croissance du complexe monétaire-bureaucratique touche-t-elle à des sphères d'action qui ne sauraient être transposées sur des mécanismes d'intégration par le système sans avoir indirectement des effets pathologiques ? [...] cette limite est franchie avec l'entrée en force d'impératifs du système dans les domaines de la reproduction culturelle, de l'intégration sociale et de la socialisation. (Habermas, 1987 [1981]: 411).

Apontamos ainda a coincidência de Firmino da Costa encontrar um fundamento cultural para as desigualdades sociais contemporâneas, que referimos expressamente em 2.4.5, entendendo que “as desigualdades sociais contemporâneas encontram hoje suporte cultural num conjunto de crenças que se têm vindo a disseminar socialmente”, existindo nomeadamente uma nova “forma de *elitismo* que se tornou altamente influente, sobretudo a partir dos anos 80 do século passado” (Costa, 2012: 22-3).

Ao elitismo, o sociólogo acrescenta outros traços característicos de uma determinada mentalidade atual. As balizas temporais e geográficas que associa a esta são as mesmas que encontramos associadas à onda neoliberal. Coincidência ou tudo isto não partilhará dos mesmos princípios neoliberais?

Elitismo, exclusão, preconceito, avidez e desespero são, assim, segundo Daniel Dorling, cinco crenças fundamentais que, hoje em dia, sustentam a persistência ou mesmo a acentuação da injustiça social inerente às principais desigualdades que têm vindo a instalar-se nas sociedades contemporâneas, muito em especial nos EUA e no Reino Unido, mas com tendência a alastrar-se mundialmente. (Costa, 2012: 24)

Chegamos assim à possibilidade de se constituir uma opinião suficientemente formatada e generalizada, que espelha uma racionalidade económica extremada, e a tudo aplicável, que é própria da visão neoliberal. Althusser, citado por Gilbert, fala de um senso comum, resultado de um trabalho ideológico que caracteriza do seguinte modo:

this common-sense is not primarily a matter of clearly-held beliefs to which the subject consciously accedes, but of the materially instantiated, institutionalised, 'ritual' forms of behavior in which they are obliged or persuaded to engage (Gilbert, 2013: 12).

Em segundo lugar, depois das técnicas, as instituições e o domínio que se exerce através delas. Consideramos a este propósito as instituições de ensino, superior e não só. Porque consideradas pelos decisores políticos como inúteis, as Artes e Humanidades perdem peso nos currículos que precedem o ensino superior e sofrem cortes neste último, assim como ao nível da investigação. Com base nesta sua constatação, recordamos que Marta Nussbaum considera que estão a decorrer mudanças radicais na forma como os jovens estão a ser educados nas sociedades democráticas: as sociedades estão a criar gerações de máquinas úteis podendo estar em risco a própria democracia (Nussbaum, 2010). Exagero? Há ainda quem considere que o contexto atual de crise é um risco maior do que o explicitado por Nussbaum:

Nesta crise não é só a democracia que está em risco, mas a própria política que se vê confrontada com a asfixia levada a cabo pela imposição da ordem económica e financeira sobre todos os outros domínios da esfera humana. Assim, temos neste momento de confrontar o maior desafio encarado pelas democracias contemporâneas, a saber, o desafio do neoliberalismo (Costa, 2014: 288-289).

No mesmo sentido – mas de uma forma mais positiva - aponta o argumento da National Endowment for the Humanities (NEH), que afirma que a democracia requer a sabedoria e a visão dos seus cidadãos. Para além disso, evidencia o contributo das Humanidades na promoção do pensamento crítico e da reflexão.

The humanities – the study of history, literature, languages, philosophy, comparative religion, and other, related disciplines – are uniquely equipped to help us as a people. They entail critical thinking and reflection. They are for thoughtful study and reasoned discourse. And they provide

perspective, which can bring people together rather than divide them. Study and understanding of the humanities also helps to tie the past to the present and the future (National Endowment for the Humanities, 2010: 1-2).

Referidos alguns prejuízos da desvalorização das Humanidades, é possível inferir mais uma razão para que haja na sociedade de hoje uma coexistência pacífica com o agravamento reiterado das desigualdades (no sentido em que, pelo menos, o acaba por permitir). Isto resulta de uma menor insistência no ensino das Humanidades em todo o sistema de ensino: indivíduos agindo mais como máquinas, indivíduos menos equipados do ponto de vista da completude enquanto pessoa, menor capacidade de se colocar no lugar do outro, menor capacidade de pensar por si mesmo, menor capacidade de criticar o mundo, etc (conforme as palavras de Nussbaum).

Quanto à Universidade, para além do fenómeno da desvalorização das Humanidades, assistiu-se ao desenvolvimento de uma tendência contrária, talvez a super valorização de determinados domínios do conhecimento. Há mesmo quem reconheça que a primeira grande vitória do neoliberalismo aconteceu na academia (Centeno e Cohen, 2012). Os princípios subjacentes ao neoliberalismo começaram por estabelecer o seu monopólio na área da economia, enquanto área de conhecimento (ou seja, monopólio no pensamento económico) e, a partir daí, conquistaram ou retiraram legitimidade a outros domínios do conhecimento (por exemplo, no primeiro caso, gestão ou TIC; no segundo caso, Artes e Humanidades)⁹⁷. Mais autores estão de acordo com esta interpretação. Sobre as dinâmicas de alguns domínios do conhecimento, no âmbito da Universidade, falaremos no próximo capítulo. Aqui sublinhamos que o que pode estar em risco, se não se questiona a evolução a que agora assistimos, é a própria completude da árvore do conhecimento: sem ela, a própria realidade será entendida de uma forma truncada.

Sedas Nunes tinha a consciência da vulnerabilidade do conhecimento quando considerado pela vertente do desenvolvimento económico (ainda que numa época anterior à supremacia da racionalidade económica neoliberal). O sociólogo expressa a sua preocupação pelo conhecimento em termos de pensamento.

[O] Pensamento, sendo embora factor do desenvolvimento, não é, senão parcialmente, em certas das suas aplicações, instrumento do desenvolvimento. Concebê-lo, na sua essência ou totalidade, como instrumento levaria a exigir-lhe, muito logicamente decerto, que em tudo e em todo o tempo, sempre fosse eficaz – eficaz para efeitos de aplicação imediata ao desenvolvimento. Contra esta

⁹⁷ Exemplos escolhidos por nós.

concepção – que dispõe de certa força ou audiência em determinados círculos intelectuais -, convém reafirmar o valor do Pensamento ineficaz – ou inútil (Nunes, 1963b: 400).

Mais recentemente, encontramos uma preocupação semelhante. Boulton e Lucas (2011) reconhecem a forma como na universidade se tem descurado uma visão global do conhecimento. Em oposição a esta corrente, os autores afirmam a necessidade de não deixar nenhum domínio do conhecimento desguarnecido, incluindo as Humanidades, muito em particular porque não se conhecem as necessidades futuras de conhecimento.

Ainda que a OECD reconheça no seu relatório *Divided we stand*, que temos estado a citar, a importância da formação no combate à tendência crescente das desigualdades sociais, parece continuar a enquadrá-la excessivamente numa perspetiva de mercado, ou seja, numa perspetiva que evidencia sobretudo a sua utilidade material⁹⁸. Ou seja, continua a mesma tendência que abriu caminho à desvalorização das Humanidades no ensino. E, num estudo recente, Valter Lemos reconhece que a OCDE, nos últimos vinte anos, tem exercido muito ativamente funções de regulação das políticas públicas (o que dá conta da capacidade e da abrangência da sua influência) e que tem assumido que o principal objetivo da política educativa é a produção de capital humano para o mercado global, conforme o neoliberalismo dominante (Lemos, 2014).

Concluindo, quanto a técnicas dominadas por uma visão neoliberal, em nome da preservação ideológica, temos: por um lado, uma disseminação tão discreta como alargada de “panfletos” culturais, imbuídos de atitudes conformes ao pensar e ao agir neoliberais; por outro lado, o desaparecimento da produção cultural autónoma. No contexto institucional, nos diversos níveis de ensino, a formação em Humanidades reduziu-se a uma dimensão insignificante face às restantes formações, promovendo-se assim défices de conhecimento, sensibilidade e imaginação, necessários ao reconhecimento dos problemas reais e das possíveis formas de os superar; assim se mina também a capacidade para ter e demonstrar uma atitude crítica perante a “propaganda” neoliberal⁹⁹. Crouch (2016), no seu recente livro *The Knowledge Corrupters: Hidden Consequences of the Financial Takeover of Public Life* reconhece, no neoliberalismo, tendências para corromper o conhecimento.

⁹⁸ “Better job-related training and education for the low-skilled (on-the-job training) would help to boost their productivity potential and future earnings”; “Access to tertiary education is important for improving the prospects and living standards of lower-skilled people and giving individuals the opportunity to acquire the skills needed in the labour market” (OECD, 2011a: 41). Ainda que façamos esta observação, estamos convictos de que estes são passos indispensáveis à melhoria da dignidade da pessoa, no seu todo, para além de promover a sua realização enquanto trabalhador. Só que, uma formação mais adequada do ponto de vista da completude da educação, promoverá melhor o objetivo mais lato que acabámos de referir.

⁹⁹ A desvalorização das humanidades a que temos assistido não significa uma devastação completa destas. No capítulo 4 mostraremos como elas continuam a ser valorizadas nalguns contextos.

Neste enredo – hegemonia do neoliberalismo, desvalorização das humanidades, manutenção da hegemonia neoliberal, continuação da desvalorização das Humanidades –, nesta época difícil para as Humanidades, a solução não pode deixar de passar pela Universidade. Curtis considera que a Universidade, embora imbuída da lógica neoliberal, é ainda uma das instituições que se mantêm a pensar de uma forma independente e crítica.

With the media now largely entrained as an echo-chamber for corporate discourse, it is the university that remains the predominant institutional location for dissent and heterodox knowledge (Curtis, 2013: 75).

Curtis considera mesmo a importância desta instituição enquanto possibilidade de se constituir como oposição democrática ao dogma neoliberal e coloca, em particular, nos departamentos de Humanidades uma grande expectativa:

the ability for universities – especially in humanities departments that have traditionally engaged with the loss of and search for meaning – to maintain spaces in which noise and anxiety might be explored is essential for our ability to think beyond the dogmatism of our times (Curtis, 2013: 75).

Dada a importância da Universidade para a existência das Humanidades, e a importância destas para a preservação de determinados valores sociais, o próximo capítulo é dedicado a esta instituição.

Assim, no capítulo 3, de forma a aprofundarmos a desvalorização das Humanidades no âmbito da Universidade enquanto resposta a imperativos neoliberais, passaremos em revista a história desta instituição. Ainda que de uma forma muito sucinta, daremos conta das diferentes amplitudes que a abertura ao conhecimento foi tendo na Universidade. Em consonância, analisaremos como as suas diferentes missões se foram sucedendo, equacionando-se a partir delas as revoluções académicas que os analistas foram teorizando. Da apresentação destas dinâmicas, emerge a interdependência que existe entre poder e conhecimento, assim como a ligação que existe entre a ideia de Universidade e a ideia de sociedade. Por fim, pelo seu potencial explicativo, estudaremos em particular as dinâmicas recentes da economia e da gestão. Veremos como estes domínios do conhecimento tiveram um papel importante e determinante na disseminação do neoliberalismo, quer dentro dos muros da academia quer fora deles.

3 REVOLUÇÕES ACADÉMICAS E MISSÕES DA UNIVERSIDADE

3.1 Introdução

Chegados a este ponto, é altura de fazermos um balanço sobre os avanços realizados até aqui, suportados na diversidade de informação e de argumentação entretanto reunida. A desvalorização das Humanidades ficou mais evidente e emergiram as formas como esta se concretiza assim como as razões que, na generalidade, lhe estão mais diretamente associadas. No contexto das políticas, reconhecemos as orientações que a terão condicionado, as quais convergem para as formas de desvalorização identificadas. Na ideologia neoliberal estão não só raízes importantes do processo em estudo, mas também raízes de outras transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, tais como mudanças nas condições de vida e nas mentalidades. Por último, é possível afirmar que, no entanto, a desvalorização das Humanidades não é mais uma transformação social entre outras, possuindo a singularidade de proteger o neoliberalismo de visões que podem disputar a sua hegemonia.

Duas ressalvas teóricas, de âmbito geral, ajudam a enquadrar as relações de causalidade assinaladas. Uma primeira, relativa ao seu grau de certeza. Uma segunda, relativa à correspondência entre a intencionalidade que orienta a causa e os seus efeitos.

Tendo em conta as propriedades da agência humana, a expressão “provoca” deve ser entendida em termos probabilísticos, pelo que a frase “o fenómeno X antecede e provoca Y” significa, mais rigorosamente, que “o fenómeno X antecede Y e aumenta a probabilidade de ocorrência de Y” (Pires, 2015: 136).

A ação social é, em geral, teleológica, ou seja, tem por origem a prossecução de uma finalidade. Isso não significa, porém, que seja possível presumir a intenção a partir da análise dos resultados, pois esses resultados podem não corresponder à intenção do ato que os produziu. Os atos intencionais têm consequências não intencionais que, em alguns casos, superam ou anulam as consequências pretendidas. Mas isso não quer dizer, por sua vez, que não haja consequências correspondentes às intenções dos atos (Pires, 2015: 131).

Ou seja, haverá outros fatores a terem impacto na desvalorização das Humanidades, com os quais não nos vamos preocupar neste estudo, e não é possível afirmar, com conhecimento de intenções, que as Humanidades são desvalorizadas expressamente para impedir que se fragilize a hegemonia neoliberal. Este entendimento de que o social se

desenrola de uma forma intrincada, já poderia ser tido como património imaterial da humanidade, bem expresso pela alma russa, por exemplo.

O movimento da humanidade, provindo de um número infinito de vontades, decorre ininterruptamente [...] para se compreender as leis do movimento ininterrupto da soma de todas as vontades, o intelecto humano admite unidades descontínuas arbitrariamente escolhidas [...] por mais pequenas que sejam as unidades que a história admite, sentimos que admitir uma unidade separada de outras, admitir o *início* de qualquer fenómeno [...] - tudo isso, na sua essência, é falso (Tolstói, 2013 [1869?]: 296).

De alguma forma, os capítulos anteriores já corroboraram as hipóteses de partida. O capítulo 3 visa explorar a forma como as transformações sociais afetam as instituições, nomeadamente a Universidade, e vice-versa. Quer pelo conhecimento transmitido por Elias quer por Bourdieu, referências feitas na Introdução, pressupomos que o estudo das dinâmicas de evolução da Universidade ajudará a compreender melhor a desvalorização das Humanidades. Assim, se até aqui a análise foi sendo realizada sobretudo a uma dimensão macro, passa agora a ter sobretudo uma dimensão meso. As missões da Universidade são o tópico central deste novo capítulo e são analisadas juntamente com as narrativas que expressam um seu entendimento, ou seja, as relativas às revoluções académicas.

Olhando para a evolução histórica da Universidade, é observável o adensar da complexidade da sua missão. De uma forma muito breve, no início e durante muitos séculos, a Universidade teve uma missão: desde os princípios do século XI, o ensino. Uma segunda missão é-lhe atribuída já no século XIX: a investigação. Esta mudança é habitualmente reconhecida como sendo a primeira revolução académica. A terceira missão surge com o fim da Guerra Fria, consistindo no reconhecimento de que a Universidade deve contribuir para o desenvolvimento económico. A integração desta nova missão constitui a segunda revolução académica.

O percurso desta instituição será, a partir daqui, desenvolvido: compreender-se-á melhor a evolução da ideia de Universidade se se estiver apto a enquadrá-la nos contextos que a foram envolvendo e que contribuiram para o estabelecimento das suas especificidades. Deter-nos-emos em particular nalguns dos seus aspectos, aqueles que são mais importantes para a questão da desvalorização das Humanidades.

3.2 As primeiras ideias de Universidade: a Universidade escolástica e o ensino.

A Universidade é criação original da Idade Média; o mundo antigo não conheceu instituição análoga [...] a conceção originária da Universidade foi a de uma corporação constituída para o ensino das disciplinas aprovadas pela Igreja, sem se discriminar o ensino secundário do superior e sem a pretensão de representar a totalidade das ciências, o que, aliás, só muito tarde se operou. As universidades mais antigas foram instituídas no decurso da baixa Idade Média (Carvalho, 1978-1997).

Desde 1088, com o surgimento da primeira universidade, a Universidade de Bolonha¹⁰⁰, e durante cerca de 700 anos, a principal missão da Universidade foi o ensino, um ensino avançado dirigido aos sistemas eclesial, jurídico e médico. O conhecimento então transmitido era um conhecimento continuamente reinterpretado, raramente informado por investigação básica (Clancy e Dill, 2009). Para além da formação de determinados profissionais, a Universidade dedicava-se ainda ao estudo de clássicos e a disputas teológicas e filosóficas. Determinados traços característicos das atuais universidades são herança desta origem medieval como, por exemplo, o nome, a localização central e a estrutura administrativa (Kerr, 1995).

Seria insano tentar fazer no âmbito deste estudo um resumo dos primeiros sete séculos da história desta instituição. Relativamente a este período, as ideias que se seguem têm por único objetivo caracterizar muito sucintamente o tipo e o método de ensino na Universidade desta altura para, de uma forma rápida e genérica, se perceber um pouco melhor porque foi preciso tanto tempo até que a Universidade se tornasse um local de investigação. Os flashes feitos em parágrafos anteriores, já neste capítulo, relativos à evolução da Universidade vão ser ainda reexaminados.

O tipo de conhecimento transmitido de mestre para aprendiz na “universidade escolástica” caracterizava-se “pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade” (Filho, 2008: 84-85). Do ponto de vista curricular, a Universidade estava organizada da seguinte forma: um primeiro “ciclo básico [era] composto pelo ensino das sete artes liberais, divididas em dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialéctica) e o *quadrivium* (Aritmética,

¹⁰⁰ As datas da criação das primeiras universidades nem sempre são precisas ou coincidentes entre as diversas fontes de informação. O facto de não ter havido uma única forma de constituição destas instituições ajuda a perceber a dificuldade de exatidão nesta matéria.

Assim, a primeira geração de universidades medievais – antes de 1250 – surge a partir do desenvolvimento de escolas preexistentes: a este grupo pertencem as universidades de Bolonha, de Paris, de Oxford e de Montpellier. Segue-se posteriormente a criação de universidades por iniciativa papal ou real, sendo um dos casos a Universidade de Coimbra, constituída em 1290 (Félix e Barros, 2003).

Geometria, Astronomia e Música). Seguiu-se o “ensino especializado”, originalmente só a Teologia mas, a partir do surgimento das “primeiras universidades laicas”, também o “estudo das Leis” e a Medicina. “As chamadas artes mecânicas (equivalentes às engenharias) não constituíam objecto de formação universitária institucionalizada” transmitindo-se esse “saber e tecnologia” diretamente de mestre para aprendiz. As “proto-engenharias” ensinavam-se nas escolas militares ou dependiam “de iniciativas isoladas de base estatal, como a famosa Escola de Sagres para as artes náuticas” (Filho, 2008: 84-85).

A ciência moderna não surge no âmbito da Universidade mas num contexto institucional que lhe foi mais favorável: as academias científicas, que existem já no século XVI. Kant refere-se especificamente ao trabalho realizado nestas instituições, referindo a sua independência face à Universidade:

Além destes eruditos *corporativos* [pertencentes à Universidade], pode ainda haver *independentes*, que não pertencem à *universidade*; mas, ao cultivarem simplesmente uma parte do grande conjunto do saber, constituem certas corporações livres (chamadas *Academias*, e também *Sociedades das Ciências*) como outras tantas oficinas ou vivem, por assim dizer, no estado de natureza da erudição, ocupando-se cada qual por si, sem prescrição e regulamento públicos, do seu aumento ou difusão, como *amadores* (Kant, 2008[1798]: 28).

Não surpreende, portanto, a opinião de Naomar Filho que expressa que a Universidade não estava à altura das “demandas da industrialização” quando esta começava a mudar o mundo. Este autor salienta ainda que outras duas instituições fizeram com que, na segunda metade do século XVIII, a Universidade parecesse “superada e dispensável”. Por um lado, “ressurgiu, sob nova roupagem, a instituição do conhecimento mais importante da história antes das universidades: as bibliotecas”. Esta renovação das bibliotecas deve-se à “impressionante explosão do mercado editorial, com a publicação, em todos os países europeus, de milhões de exemplares de livros ... praticamente de tudo se publicava naquele momento em que as tipografias se mecanizaram para muito além da prensa de Gutemberg”. Por outro lado, “em paralelo à reinvenção da biblioteca, ressurgiu, também sob nova roupagem, uma instituição do conhecimento não menos importante: os museus”, destinados a acolher a produção em massa “de dados e um volume de amostras e espécimes tão grande” constituídos no âmbito de várias ciências (Filho, 2008: 86).

Em conformidade com esta visão, Clark Kerr, situando-se no fim do século XVIII, fala da rigidez das universidades europeias e da forma como os seus elementos não aderiram, bem pelo contrário, aos vários movimentos sociais da época e se isolaram. “There was something

almost splendid in their disdain for contemporary events. They stood like castles without windows, profoundly introverted”. Mas as várias revoluções acabaram por aí chegar e entrar (Kerr, 1995: 8).

O século XVIII é um século de transformações. Segundo Turner, Beeghley e Powers, a Europa é completamente transformada do ponto de vista económico.

Labor was liberated from the land; wealth and capital existed independently of the large noble estates; large-scale industry accelerated urbanization of the population; the extension of competitive industry hastened the development of new technologies; increased production encouraged the expansion of markets and world trade for securing raw resources and selling finished goods; religious organizations lost much of their authority in the face of secular economic activities; family structure was altered as people moved from rural to urban areas; law became as concerned with regularizing the new economic processes as with preserving the privilege of the nobility; and the old political regimes legitimated by “divine right” successively became less tenable (Turner, Beeghley e Powers, 1995: 8).

Para além da emergência do sistema económico capitalista, surgem também novos sistemas políticos e intensifica-se a atividade intelectual. Relativamente a este último aspecto, o século XVIII é marcado pelo Iluminismo.

Although the Enlightenment was fueled by the political, social, and economic changes of the eighteenth century, it derived considerable inspiration from the scientific revolution of the sixteenth and seventeenth centuries (Turner, Beeghley e Powers, 1995: 10).

Neste contexto, os mesmos autores falam em particular da interação entre os filósofos e os seus concidadãos. Evidenciamo-la dado que os filósofos terão um papel decisivo na primeira revolução académica, como se verá em 3.3.1 e 3.3.2, e não os podemos imaginar a viver, então, num mundo à parte: eles representam o dinamismo gerado no âmbito das várias revoluções e dão voz a preocupações próprias da época.

The philosophes’ view of human beings and society was greatly influenced by the social conditions around them. They were vehemently opposed to the Old Regime in France and highly supportive of the interest of the bourgeoisie in free trade, free commerce, free industry, free labor, and free opinion. And in fact, the large and literate bourgeoisie formed the reading public that bought the books, papers, and pamphlets of the philosophes (Turner, Beeghley e Powers, 1995: 11).

3.3 A primeira revolução académica: a Universidade moderna, o ensino e a investigação

3.3.1 Kant e a sua crítica à Universidade

Foi por influência dos filósofos do Iluminismo que as universidades começaram a ser lugares genuínos de indagação, de acordo com o modelo alemão de universidade. Este modelo foi pela primeira vez concretizado em 1810 com a criação da Universidade de Berlim, onde se afirmou o ideal da unidade da investigação e do ensino. A introdução da investigação na Universidade – definida como a produção sistemática de conhecimento – é considerada a primeira revolução académica sendo relativamente um fenómeno recente (Clancy e Dill, 2009). É de tal forma recente – principalmente quando comparada com os 700 anos em que a Universidade praticamente só exerceu a função de ensino – que, em 2000, ainda dela se podia afirmar que “[m]any universities in the USA and worldwide are still undergoing this transformation of purpose” (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 110).

Retomemos o Iluminismo. No meio da diversidade e da complexidade características do Iluminismo, as suas marcas específicas são o otimismo no poder da razão e a convicção de que seria possível reorganizar a fundo a sociedade com base em princípios racionais (Ferrater Mora, 1981). A ideia de Universidade moderna espelha estes traços característicos do Iluminismo: ela tem subjacente o optimismo na razão e, ela própria, foi então reorganizada segundo princípios racionais.

Ainda que possa haver a tendência de, à partida, se associar logo o nome de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) às origens da primeira universidade moderna, se não se prestar antes atenção ao pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), podemos não conseguir abarcar todo o impacto da primeira revolução académica. Vários autores destacam este filósofo. Por exemplo:

Em Kant, Derrida encontra o discurso “pré-inaugural” do modelo de Universidade que doze anos mais tarde se iria concretizar na criação da Universidade de Berlim (Faria, 2004: 79).

Ou:

Kant’s Project, which laid the foundations for the neo-humanism of von Humboldt and his colleagues, sought to construct a secure grounding for human knowledge that would not require an appeal to any authority beyond its own means of knowing (Davies, 2001: 120).

É sobretudo na obra kantiana intitulada *O conflito das Faculdades*¹⁰¹ (1798) que se encontram as considerações de Kant acerca da Universidade. Relativamente a este texto, Artur Morão diz que ele

[o]ferece [...] indirectamente alguns elementos de teoria da Universidade, da sua missão e do seu escopo, da responsabilidade que a deve habitar e assistir enquanto lugar do empenhamento cognitivo e da razão, ‘poder de julgar com autonomia’ (Morão, 2008: 4).

Naomar Filho também salienta a influência do pensamento de Kant no modelo moderno de Universidade, considerando que as ideias de Kant foram determinantes para alojar a investigação na Universidade.

O primeiro movimento de algo que poderíamos chamar de reforma universitária encontra-se curiosamente registrado numa obra da alta maturidade de um dos maiores filósofos da civilização ocidental, Immanuel Kant, que em 1795 escreveu um pequeno grande livro chamado ‘O Conflito das Faculdades’ (Filho, 2008: 87).

Para Filho, nessa obra, Kant denuncia “os últimos resquícios do carácter sacro e politicamente dominado da universidade, mesmo numa era já fortemente racionalizada, no começo da Revolução Industrial”. Kant propõe aí uma reforma da universidade, para que esta passe a ser autónoma relativamente ao poder político e ao poder religioso, tornando-se assim num lugar de liberdade intelectual, sem interferências externas para confirmação da verdade. Para Filho, *O conflito das Faculdades* desencadeou de tal forma uma viragem que é considerado como “um dos textos filosóficos de maior impacto sobre processos históricos de transformação institucional” e “as rigorosas bases da sua argumentação determinaram um viés de extremo respeito das autoridades políticas perante o ponto de vista filosófico em relação ao ensino superior” (Filho, 2008: 87-88).

Para além do conhecimento que desenvolveu acerca da razão humana¹⁰², onde se fundamenta o seu apelo à autonomia humana, em Kant encontramos consideração por todo o tipo de conhecimento, quer ele seja científico, metafísico ou ético:

¹⁰¹ Para Kant, tal como é expresso na obra em questão, as Faculdades são definidas como “pequenas sociedades diferentes, segundo a diversidade dos principais ramos da erudição em que se dividem os doutos universitários” (Kant, 2008 [1798]: 27).

¹⁰² “The fundamental idea of Kant’s “critical philosophy” – especially in his three Critiques: the Critique of Pure Reason (1781, 1787), the Critique of Practical Reason (1788), and the Critique of the Power of Judgment (1790) – is human autonomy” (Rohlf, 2014).

Kant y los hombres del idealismo alemán conocen los adelantos de la ciencia moderna, los manejan y explotan, pero al mismo tiempo se sienten inscritos en la continuidad espiritual de Occidente, con su saber metafísico y ético (Hirschberger, 1981: 161).

Quando, um pouco mais à frente, forem referidas as três dimensões do modelo humboldtiano de Universidade, é sempre esta possibilidade de conhecer de uma forma abrangente que está subjacente, possibilidade – ela própria – muito estudada durante o período do Iluminismo:

The history of philosophy from Bacon [1561-1626] and Descartes [1596-1650] to Kant and Hegel [1770-1831] is characterised, it has been said, by a ‘tendency ... to replace ontology by epistemology’ (Cassirer 1981: xv): that is, to replace questions about the world with questions about the mind, what exists with how that existence is known” (Davies, 2001: 120).

A leitura de *O conflito das Faculdades* elucidada sobre o estado da Universidade que coexistiu com Kant. O olhar crítico de Kant sobre esta realidade ajuda a perceber, por contraste, a dimensão da reforma que urgia ser feita na Universidade, de acordo com o pensamento de iluministas como Kant. Um texto desta importância foi escrito por necessidade de Kant justificar um seu comportamento a Frederico Guilherme, então rei da Prússia. Este episódio simboliza o confronto entre dois poderes, duas visões: uma, expressa na figura do rei, a visão da Universidade então existente, mas fragilizada pela onda de revoluções que já referimos; outra, expressa na figura de Kant, a visão reformadora da Universidade de então, em emergência. Kant relata o sucedido e transcreve o que lhe foi dito pelo Rei.

Antes de mais, a nossa graciosa saudação. Digno e muito erudito, caro súbdito! A nossa suprema pessoa já há muito constatou, com grande desgosto, que fazeis um mau uso da vossa filosofia para deformar e degradar as doutrinas capitais e fundamentais da Sagrada Escritura e do cristianismo; que fizestes isso sobretudo no vosso livro *A Religião nos Limites da simples Razão*, bem como noutros tratados mais pequenos. Esperávamos mais e melhor da Vossa parte; pois Vós mesmo deveis reconhecer de que modo irresponsável agis assim contra o vosso dever, enquanto mestre da juventude, e contra as nossas intenções soberanas, que Vos são muito conhecidas. Exigimos, quanto antes, a mais escrupulosa justificação e esperamos de Vós, para evitar o nosso supremo desfavor, que no futuro não Vos torneis culpado de coisas semelhantes (Kant, 2008 [1798]:19-20).

Nesse texto, Kant expõe a forma como se encontrava organizada a Universidade daquela altura, enfatizando a hierarquização dos domínios do conhecimento subjacente a esse modelo. A sua leitura leva imediatamente a que se estabeleça um paralelismo entre a forma como os poderes contemporâneos de Kant valorizavam o conhecimento e a forma como os

poderes hoje vigentes o fazem. Atente-se de perto o texto de Kant e, com as devidas distâncias, veja-se a semelhança com a atualidade (a proximidade aos interesses do governo), tal como descrita no capítulo 2.

Segundo o uso adoptado, dividem-se elas [as Faculdades] em duas classes: a das três Faculdades superiores e a da Faculdade inferior. Vê-se bem que, nesta divisão e denominação, não foi consultada a ordem dos eruditos, mas o governo. Com efeito, entre as Faculdades superiores contam-se somente aquelas em cujas doutrinas o governo está interessado, se elas devem ser constituídas assim ou assado ou publicamente expostas: pelo contrário, aquela que unicamente tem de velar pelo interesse da ciência diz-se inferior, porque pode lidar com as suas proposições como lhe aprouver. O que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoira influência sobre o povo, e desta natureza são os objectos das Faculdades superiores (Kant, 2008 [1798]: 29).

Kant reconhece que a organização da universidade, quanto mesmo à importância das suas Faculdades, prende-se com os motivos – de grande peso, poder-se-ia acrescentar – pelos quais o governo entende ter razão para “ter influência sobre o seu povo [...]”: “em primeiro lugar, o bem *eterno* de cada um; em seguida, o bem *civil* como membro da sociedade; por fim, o bem *corporal* (viver longamente e ter saúde [...]). Por esta ordem de ideias, as Faculdades hierarquizavam-se da seguinte forma: “segundo a *razão* [...] primeiro, a Faculdade *teológica*, a seguir, a dos *Juristas*, e, em último lugar, a *Faculdade de medicina*”. Segundo Kant, a ordem deveria ser: “[...] de acordo com o *instinto natural*, o médico seria para o homem o de maior importância, porque lhe conserva a sua *vida*; em seguida, o jurista, que promete preservar-lhe os seus bens contingentes, e só em último lugar (quase só à beira da morte) se iria buscar o eclesiástico [...].” (Kant, 2008 [1798]: 32).

No tempo deste filósofo, associa-se a cada faculdade uma determinada utilidade (bem). Kant mostra como o governo da altura valoriza e hierarquiza as faculdades de uma determinada forma, de acordo com interesses aparentemente maiores e altruístas (a começar pelo “bem eterno de cada um”) o que, para Kant, corresponde mesmo a uma lógica sem sentido (para Kant, a ordem seria a inversa).

O importante, agora, é tomar conhecimento da desvalorização de certos domínios do conhecimento face a outros (faculdades superiores e faculdade inferior) que acontecia no tempo de Kant, e que essa desvalorização se encontra em estreita relação com o poder do governo. Se tivermos em conta o que teoriza Weiler sobre os processos de hierarquização do conhecimento na sociedade do conhecimento, a semelhança da atualidade com o que Kant testemunha não deveria surpreender.

Hierarchies are the quintessential manifestation of power. They signify higher and lower ranks in a given order, domination and subordination, greater and lesser value, prestige and influence. Wherever they occur, they reflect structures of authority and power, and thus the essence of politics (Weiler, 2006: 7).

Weiler explícita mais em concreto um dos princípios que determina a hierarquização dos diferentes domínios do conhecimento hoje: do conhecimento mais exato (níveis superiores) ao conhecimento menos exato¹⁰³.

In the world of knowledge, hierarchies are a pervasive structural characteristic that is manifested in different ways [...] Different forms and domains of knowledge are endowed with unequal status, the natural sciences traditionally – and, on a more subtle level, even up to the present day – occupying a leading position, while the less “exact” forms of knowledge are relegated to the lower ranks of academic prestige (Weiler, 2006: 8).

Ontem e hoje, o que está em causa é a possibilidade de conhecermos, independentemente do domínio a que nos queremos dedicar, sem ter como travão as estratégias de poderes estabelecidos, uma questão já com tradição no domínio da sociologia:

Recognizing the fact that knowledge and power are closely and symbiotically related is nothing new, of course; it can be found in different guises in the works of Karl Marx and Karl Mannheim as well as in those of Emile Durkheim and Max Weber. But it was Michel Foucault (1980) who took up this issue with an acumen that is without peer even in this illustrious company (Weiler, 2006: 7).

Tendo presente como era a Universidade no tempo de Kant e a crítica que este lhe faz, centremo-nos de seguida na primeira revolução académica. Na próxima secção, o foco é colocado no contributo de Wilhelm von Humboldt para essa reforma da Universidade.

¹⁰³ Outro dos aspectos para o qual este autor também chama a atenção é para a influência notória de algumas instituições em termos de política do conhecimento: “In the realm of the institutional arrangements for the production of knowledge, there are again clear and more or less recognized hierarchies. Here, the Max Planck Institutes, private American research universities, the *Grands Ecoles* and exclusive *think tanks* form the tip of the hierarchical pyramid; this institutional hierarchy serves to organize the politics of knowledge, at least at the national level; it has, as we shall go on to show, its international variant as well” (Weiler, 2006: 8).

3.3.2 O modelo de Universidade de Wilhelm von Humboldt

No website atual daquela que foi a primeira universidade moderna (“mother of all modern universities”), hoje designada como Humboldt Universitat, em Berlim, destaca-se o carácter pioneiro das ideias que lhe deram origem, a autoria destas, assim como a relevância que essas mesmas ideias ainda hoje têm: ”Wilhelm von Humboldt and a select group of contemporaries were the first to call for the independence of academia, to envision the integration of the natural, social sciences and humanities and to demand the unity of research and teaching: none of these concepts have lost their relevance”¹⁰⁴. É aí reconhecido o impacto desta ideia de Universidade, devido à sua influência na constituição de muitas universidades num período de 150 anos.

Constatamos que a reforma da Universidade, possibilitada pelas ideias de Humboldt, é muito mais abrangente do que a etiqueta telegráfica com a qual hoje ela é frequentemente rotulada - a inclusão da investigação na Universidade. Sublinham-se as suas três dimensões enunciadas na citação anterior: autonomia face a outros poderes, integração dos diferentes tipos de conhecimento e consolidação da investigação com o ensino; o legado de Kant – a confiança na razão – possibilitou este desenvolvimento. Ainda se identificam outras influências no projeto de Humboldt. Não nos parece de mais aproveitar para sublinhar como os marcos históricos tidos como referência nesta evolução da ideia de Universidade são parte de um processo, feito a partir do contributo de múltiplos agentes.

Por um lado, anteriormente ao projeto de Humboldt, houve outros planos para estabelecer a Universidade de Berlim. Nomeadamente, encontram-se referências concretas ao plano de 1807 elaborado por Fichte e ao plano de 1808 elaborado por Schleiermacher (UNESCO, 1993: 7). As ideias reformadoras destes dois filósofos são reconhecidas como influentes na génese da nova ideia de Universidade, pela instituição em causa¹⁰⁵.

Por outro lado, Naomar Filho realça ainda uma outra personalidade: Alexander von Humboldt, irmão de Wilhelm. Naomar Filho afirma que foram os dois irmãos von Humboldt os vencedores desta espécie de “edital filosófico”¹⁰⁶ que, tomando por fundamento a proposta de Kant, estabeleceu o primado da investigação (Filho, 2008). A mesma Universidade presta

¹⁰⁴ Citação retirada de <https://www.hu-berlin.de/en/about/history>.

¹⁰⁵ Informação disponível em <https://www.hu-berlin.de/en/>.

¹⁰⁶ Relativamente ao contributo de Kant, “[n]ão sabemos se o Rei entendeu e acolheu sua crítica, mas as rigorosas bases da sua argumentação determinaram um viés de extremo respeito das autoridades políticas perante o ponto de vista filosófico em relação ao ensino superior. Tanto que o Estado germânico, ao reestruturar a Alemanha após as guerras napoleónicas, pretendendo reformar o sistema de formação superior integrando-o ao desenvolvimento nacional, encomendou projetos de universidade aos mais renomados filósofos da época” (Filho, 2008: 88)

também reconhecimento a estes dois irmãos, que se corporiza nas duas estátuas que os homenageiam, que se encontram no seu campus:

On either side of the entrance to the main building of Berlin University [...] monuments to the Humboldt brothers still stand today. Each in his own right, they represent the moral and natural sciences in nineteenth century Germany (UNESCO, 1993: 8).

Decerto não erraremos muito se presumirmos que estas estátuas representam o conjunto do conhecimento, como que um símbolo à não hierarquização dos diferentes domínios do conhecimento, entendimento importante do nosso ponto de vista. Na realidade, "while Alexander travelled the world and guided natural science into new paths, Wilhelm paved the way for the development of the modern moral sciences" (UNESCO, 1993: 1).

Mesmo assim, apesar de serem várias as influências, salienta-se o cunho específico de Wilhelm. Segundo Carla Thomas (1973), ele foi um dos líderes do movimento que na Prússia, depois da derrota de Napoleão, instituiu uma reforma educacional e social para reconstruir o país, mas que se destaca dos outros.

This endeavor [...] marks one of the few instances in which a philosophical anthropology formed the explicit basis of a successful program for social change. Its leading proponents were among the foremost statesmen, politicians and thinkers of that brilliant age: [...] and Wilhelm von Humboldt, the philosophical scholar who was able to translate the ideal of complete and harmonious human development into a comprehensive system of educational facilities (Thomas, 1973: 219).

Focamos, então, agora a atenção em Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), homem de Letras.

German man of letters [...] close friend of the poets Goethe and Schiller, whose life's work encompasses the areas of philosophy, literature, linguistics, anthropology, education, and political thought as well statesmanship (Mueller-Vollmer, 2014).

Viveu o tempo do colapso das monarquias absolutas e contribuiu para a construção de uma nova Europa. "Wilhelm Von Humboldt joined the circle of reformers who took the destiny of the Prussian State into their own hands after the Napoleonic occupation (UNESCO, 1993: 613). Nomeadamente, Humboldt participou na discussão sobre a educação nacional que se tinha gerado na Alemanha, assim como noutros sítios, após a Revolução Francesa. Advogou pela autonomia da educação relativamente ao Estado. "He was afraid that State influence on education would 'always favour one particular form'" (UNESCO, 1993: 4).

Defendeu a universalidade da educação, atribuindo um novo papel ao Estado (que, pelo que vemos, passaria pela criação de um fundo nacional): “Humboldt reversed the role of the State: ‘Education of the individual must everywhere be as free as possible, taking the least possible account of civic circumstances’” (UNESCO, 1993: 616). Como considerava que o processo de educação se constituía naturalmente em três fases, antevia três tipos diferentes de escola: a escola elementar, a escola secundária e a educação universitária (UNESCO, 1993).

Humboldt vê a educação como indissociável do projeto de vida de cada um. “He constantly enquired into the purpose of human life and asked which type of education was necessary to attain that purpose” (UNESCO, 1993: 616). Do que é dito no artigo, concluímos que é neste âmbito que se fundamenta a importância que Humboldt atribui à democratização da educação. Generalizando a frase que de seguida é citada, as pessoas têm de ir à escola porque menosprezar a educação é menosprezar-se a si próprio.

Humboldt advocated ‘complete training of the human personality’ even for the poorest members of society in the elementary schools [...] and naturally also the possibility for pupils who lacked resources of their own to be able to attend higher educational establishments [...] elementary schooling must be organized in such a way ‘that it becomes a general foundation which no one can disparage without disparaging himself’ (UNESCO, 1993: 618).

A sua ideia de Universidade enquadra-se nesta visão da educação. Neste contexto, não é difícil entender a sua aversão por uma precoce orientação vocacional da educação, tal como é expressamente dito em UNESCO (1993). Em relação à Universidade, Humboldt considera que ela deve ser um estabelecimento de “general education, an alma mater that taught all the sciences and did not concentrate on occupational training” (UNESCO, 1993: 7).

A educação universitária, a seu ver, deve continuar e complementar a educação dada nos níveis que a antecedem. Porém, a sua natureza tem especificidades próprias e uma delas é o facto de não se considerar o professor uma figura central na Universidade, atribuindo ao estudante uma dinâmica diferente da que este tem nos níveis precedentes.

The university teacher is therefore no longer a teacher and the student no longer someone merely engaged in the learning process but a person who undertakes his own research, while the professor directs his research and supports him in it (UNESCO, 1993: 8).

Nesta linha de pensamento, é coerente que o modelo de universidade, de Humboldt, se caracterize pela unidade do ensino com a investigação, sendo a ciência que aí se desenvolve “a problem which is never completely solved and therefore engaged in constant research”

(UNESCO, 1993: 7). Readings reforça e aprofunda esta ideia dizendo que a especificidade da Universidade moderna é ser o lugar da crítica (Readings, 2008 [1997]).

Outro conceito que caracteriza a ideia de Universidade moderna é a cultura. Vimos, anteriormente, como Kant mostrou a estreita relação que existia entre o conhecimento e o poder. Segundo Readings, tanto a Universidade como o Estado, tal como hoje existem, são essencialmente instituições modernas, e a emergência do conceito de cultura dever ser entendida como uma forma de lidar com as tensões existentes entre estas duas instituições.

The story begins, as do so many stories about modernity, with Kant, who envisioned the University as guided by the concept of *reason*. Kant's vision is followed by Humboldt's idea of *culture* (Readings, 2008 [1997]: 54).

Segundo Readings, para os idealistas alemães (“from Schiller to Humboldt”), a cultura é a soma de todo o conhecimento estudado, assim como também o desenvolvimento do carácter de cada um. Tal como a razão, a cultura tem uma função unificadora dentro da própria Universidade, mas não só. “The University, in other words, is identified as the institution that will give reason to the common life of the people” (Readings, 2008 [1997]: 15). Desta forma, é reconhecido o contributo cultural da Universidade moderna para a constituição dos Estados-nação, realidade que então emerge da destruição causada pelas guerras napoleónicas.

The achievement of the German Idealists is a truly remarkable one: to have articulated and instituted an analysis of knowledge and its social function. On the basis of an aporia in Kantian philosophy, they deduced not only the modern University but also the German nation (Readings, 2008 [1997]: 62).

De acordo com Harpham, as Humanidades começaram a assumir a sua forma moderna na universidade de investigação alemã tal como foi concebida por Humboldt (Harpham, 2008). Consideramos o próximo passo, onde se destaca esta transformação, revelador de como os conhecimentos provenientes das Humanidades podem interferir, de forma positiva e significativa, no desenvolvimento social. Decerto que, conforme a época, o seu contributo.

3.3.3 As Humanidades modernas

Sendo as Humanidades o ponto nevrálgico desta tese, consideramos necessário dar conta do seu percurso, ainda que em traços muito gerais¹⁰⁷, em torno da primeira revolução académica. Só com alguns elementos que sirvam como referência pode emergir com mais clarividência a atual desvalorização das Humanidades. Num trabalho recente sobre as Humanidades, Aguiar e Silva apresenta um excelente contributo (Silva, 2010), pelo que será útil acompanhá-lo por um pouco.

Em primeiro lugar, como ponto de partida, uma referência à designação original “Humanidades”: nas línguas europeias modernas, este substantivo tinha o significado de “línguas e literaturas grega e latina”, encontrando-se documentado em francês desde o século XVII e em inglês desde o século XVIII. Este substantivo “é o herdeiro directo” da designação *studia humanitatis*, em uso já no século XIV, a qual abarcava o seguinte “conjunto de disciplinas, de artes e saberes”, tais como a gramática, a retórica, a poesia, a história e a filosofia moral¹⁰⁸. Assim era constituído o ensino das Humanidades “até ao século XVIII, nas Universidades e nas escolas em geral do Ocidente”. O latim era, então, em toda a Europa, tanto católica como protestante, a língua por excelência da escola e da educação. Estas são as Humanidades clássicas (Silva, 2010).

É interessante saber que

Racine e Pascal, Milton e Donne, Góngora e Quevedo, Camões e Vieira, etc, não estudaram nas escolas o francês, o inglês, o castelhano e o português, porque esse ensino não existia [...] A escola europeia revelou-se muito mais conservadora, e até refractária à modernidade, do que a literatura, que foi afinal de contas o espaço discursivo e institucional por excelência do cultivo e do florescimento das línguas modernas (Silva, 2010: 57).

Esta transformação consolida-se durante a segunda metade do século XIX, quando nas instituições de ensino ganha espaço o ensino das línguas e das literaturas modernas, ainda que estas tenham começado a ser aí introduzidas na segunda metade do século XVIII. Estamos perante as Humanidades modernas (Silva, 2010).

¹⁰⁷ Das inúmeras publicações que tratarão esta temática em profundidade, como exemplo chamamos a atenção para o interesse da obra Bod, Rens (2013), *A New History of the Humanities. The Search for Principles and Patterns from Antiquity to the Present*, Oxford, Oxford University. Por expressar a pertinência da obra, transcrevemos o seguinte comentário: "The *telos* of his book is not just to write a story, but to make a case for the humanities as a discipline of progress" - Seth Lehrer, *Postmedieval: a journal of medieval cultural studies* (<http://ukcatalogue.oup.com/product/9780199665211.do#>), consultado a 28 de Maio 2015).

¹⁰⁸ Relativamente ao trivium, referido no ponto 3.2, os “*studia humanitatis* abrangiam [...] a gramática e a retórica, excluindo a terceira disciplina, a lógica, e agregavam-lhe a história, a filosofia moral e, sobretudo, a poesia” (Silva, 2010: 53).

Silva narra em particular a institucionalização do ensino da língua e da literatura inglesas. Considera-a uma “inovação pedagógica, curricular e cultural”, alavancado-a numa transformação social - o “contexto da modernização económica, social e política, que estava a modificar profundamente os países mais avançados da Europa” (Silva, 2010: 59). Essa institucionalização teve o seu ponto de partida na Escócia, cujas Universidades superavam o conservadorismo de Universidades como Oxford e Cambridge (Silva, 2010).

Adam Smith, que introduziu o estudo formal do inglês, da retórica e da literatura inglesas, desde 1748, na Universidade de Edinburgh, tinha a consciência de que só as modernas Humanidades podiam definir e alicerçar uma nova educação liberal numa sociedade em que a classe média, que prosperava com o comércio e com a indústria, ganhava um peso político e económico cada vez mais importante [...] No programa iluminista e liberal de Adam Smith, o ensino da economia política e da filosofia moral acompanhava o ensino da literatura inglesa, da retórica e da composição, num esforço concertado de desenvolvimento da capacidade cívica, da iniciativa mercantil, da sensibilidade moral e da aptidão estética (Silva, 2010: 58).

Em Inglaterra, este processo de inovação ocorreu no decurso da segunda metade do século XVIII, em instituições escolares não universitárias “conhecidas pela designação de ‘academias dissidentes’, nas quais leccionaram professores que, por motivos de natureza religiosa, estavam proibidos de ensinar em Oxford e Cambridge” (Silva, 2010: 59). Este movimento culminou na fundação da London University em 1828, que foi a primeira universidade de Inglaterra a incluir “uma cátedra reconhecida de literatura inglesa”. Esta instituição foi idealizada para ser semelhante às Universidades escocesas e alemãs, aberta “à modernidade cultural e científica” e para acolher “a emergente classe média” (Silva, 2010: 60).

Tal como no Reino Unido, nos Estados Unidos da América a institucionalização das Humanidades modernas também se confrontou com obstáculos mas, no último quartel do século XIX, nos dois países, o seu ensino generalizou-se e, mesmo as Universidades de Oxford e Cambridge, “bastiões institucionais por excelência das humanidades clássicas, receberam os novos estudos” (Silva, 2010: 62).

No que diz respeito a França, o processo foi semelhante aos processos dos dois países acabados de mencionar, embora com especificidades próprias, para além de que o que estava em causa era, naturalmente, a institucionalização da língua e da literatura francesas. O ano de 1880 é identificado como sendo o ponto de charneira, quando “o edifício sólido e imponente das Humanidades clássicas começou a ruir” e quando se iniciou “a transformação profunda do

ensino das Humanidades nas escolas francesas” (Silva, 2010: 63). Só nesse ano, na Sorbonne, acaba o discursar em latim.

“Le discours latin a vécu. Il avait longtemps régné sans partage sur le monde scolaire” (Silva, 2010: 64).

Esta transformação das Humanidades foi um processo conflituoso que ocorreu em diversos países europeus, para além dos já identificados. Silva identifica esta nova dinâmica como um “projecto educativo de inequívoca matriz iluminista”, no qual a cultura e a escola estão “comprometidas com a sociedade coetânea” e pretendem “dar aos jovens os fundamentos do espírito científico e os conhecimentos úteis para a compreensão do mundo em mudança acelerada” (Silva, 2010: 65). Silva relata que os defensores deste projecto

tinham consciência de que a população escolar sofrera profundas mudanças sociológicas e culturais – afluíam ao ensino secundário os filhos dos agricultores, dos pequenos comerciantes e dos trabalhadores fabris, ou seja, crianças de condição humilde desprovidas de educação linguística e literária (Silva, 2010: 66),

ou seja, perspectivava-se um caminho para pôr termo a um ensino só para as elites sociais (Silva, 2010). Salientamos a convergência que constatamos entre este novo projecto de educação e os ideais de Humboldt, de que falámos atrás.

Com algum conhecimento da evolução das Humanidades, em particular do surgimento das Humanidades modernas, e da constatação de que esta evolução deu resposta a outras transformações sociais dessa altura, passamos à abordagem da segunda revolução académica. Antecipando e generalizando, vamo-nos afastando de uma Universidade que tende a abarcar todos os domínios do conhecimento e aproximamo-nos de uma Universidade que progressivamente estreita a amplitude dessa sua abrangência. E, desta forma,

Na Europa como nos Estados Unidos, ao longo da segunda metade do século XX, multiplicaram-se as tanatografias e os epitáfios em torno das Humanidades em geral e não apenas das Humanidades clássicas, parecendo apenas escaparem a esta catástrofe a linguística mais ou menos formalizada, disponível para núpcias de conveniência com a engenharia informática, e a história contemporânea, facilmente seduzida por suspeitas ligações com o poder político” (Silva, 2010: 82).

3.4 A segunda revolução académica: outras missões para a Universidade atual

O contributo da Universidade para o desenvolvimento económico de regiões ou países constitui aquela que é habitualmente considerada a terceira missão da universidade. A sua integração nas missões da Universidade fez com que se teorizasse acerca da segunda revolução académica, que está em curso desde a II Guerra Mundial e, de uma forma mais visível, após o fim da Guerra Fria.

The increased salience of knowledge and research to economic development has opened up a third mission: the role of the university in economic development. A “second academic revolution” seems under way since World War II, but more visibly since the end of the Cold War (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 110).

Pode-se dizer que a transferência de conhecimento e de tecnologia para a sociedade é o contributo expectável da Universidade de acordo com a sua nova missão, adquirindo esta instituição maior relevância no sistema de inovação, nomeadamente na inovação industrial.

The institutional innovations aim to promote closer relations between faculties and firms (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 110).

Quanto a estas relações, para além da motivação que vem do exterior da própria Universidade, há também uma motivação interna que se traduz nas vantagens financeiras que daí advêm (Etzkowitz et al., 2000).

Se com a primeira revolução académica a ideia de Universidade entrou numa nova era, com a segunda revolução académica também uma nova era se inicia:

‘a second academic revolution’ is underway as universities combine teaching and research with technology transfer and thus play a more central role in the economy [...] the university increasingly provides the basis for economic development (Etzkowitz, 2001: 19).

Esta evolução pode mesmo traduzir-se em termos de mudança de paradigma: da Universidade como torre de marfim¹⁰⁹ (“ivory tower”) à Universidade empresarial

¹⁰⁹ A representação da Universidade enquanto torre de marfim, sobretudo depois de vermos em 3.3.3 como, mesmo ao nível das Humanidades, os seus agentes deram resposta às transformações sociais do séc. XVIII e do séc. XIX, ainda que como resultado de um jogo de forças contrárias, parece-nos ser uma metáfora demasiado desajustada e simplista.

Clark Kerr vê a Universidade como sendo uma instituição mais conservadora do que radical, reconhecendo que as principais mudanças nesta instituição têm sido feitas a partir de fora. No entanto, enfatiza a normalidade da resistência da Universidade à mudança. “Change is a traumatic experience for an academic community, as for others” (Kerr, 1995: 75).

(“entrepreneurial university”). Transmite-se a ideia de que, na realidade, já foram dados passos consistentes nesse sentido e que já é comum as Universidades estarem formatadas desta maneira. (Etzkowitz et al., 2000)

There is empirical evidence that identifying, creating and commercializing intellectual property have become institutional objectives in various academic systems. Coming from different academic and national traditions, the university appears to be arriving at a common entrepreneurial format in the late 20th century (Etzkowitz et al., 2000: 313).

Com o desenvolvimento da argumentação que agora se inicia, veremos que há a possibilidade deste formato comum de Universidade ter a ver sobretudo com uma nova forma de gerir a Universidade, essa de facto bem generalizada, como se constatará. Mas, para já, mantemo-nos na questão relativa à terceira missão da Universidade.

O objetivo do próximo subcapítulo é aprofundar o entendimento da terceira missão da Universidade enquanto contributo para o desenvolvimento económico, nomeadamente através do seu suporte à inovação¹¹⁰. Posteriormente, serão identificadas posições que rejeitam o carácter tão específico desta missão: são alternativas que entendem a terceira missão como sendo, mais genericamente, serviço à sociedade.

3.4.1 A integração da Universidade no sistema de inovação

Com a incorporação da terceira missão na Universidade, que é a substância da segunda revolução académica, a Universidade ganha protagonismo no contexto da inovação. Todo um novo enquadramento teórico vai surgir e aprimorar-se para permitir uma melhor compreensão do fenómeno da inovação, no qual a Universidade passa a ser um ator-chave, entre outros.

Nos fins da década de 1980, surge o conceito de sistema nacional de inovação, o qual sugere que a finalidade do sistema de investigação é a inovação, sendo esse sistema parte de um sistema mais complexo, composto por sectores tais como governo, universidade e

¹¹⁰ Atualmente reconhece-se que, embora haja várias formas de promover a ligação da Universidade com os utilizadores do conhecimento e de facilitar a transferência de tecnologia, a comercialização do conhecimento académico foi a via preferida para o fazer, não sem razões.

Amongst the various channels available for establishing these links, the commercialisation of academic knowledge, involving the patenting and licensing of inventions as well as academic entrepreneurship, has attracted major attention both within the academic literature and the policy community [...] Commercialisation is considered a prime example for generating academic impact because it constitutes immediate, measurable market acceptance for outputs of academic research. (Perkmann et al., 2013: 423).

indústria (Godin, 2007). O primeiro modelo de inovação considera-se desajustado (um modelo posterior à II Guerra Mundial): “The linear model either expressed in terms of “market pull” or “technology push” was insufficient to induce transfer of knowledge and technology” (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 110).

Segundo Godin (2007), esta abordagem sistémica da inovação deve-se à OCDE e começou a ser pensada já desde a década iniciada em 1960, como o testemunham trabalhos publicados. Embora a OCDE não se possa considerar o único elemento que desencadeia esta conceptualização, mesmo assim “the OECD has been a very early and systematic user of the system approach, and an influential one among Member countries in matters of policy.” (Godin, 2007: 5).

Através do posterior conceito de tripla hélice (triple helix) relativo às relações que se estabelecem entre Universidade-indústria-governo, da autoria de Henry Etzkowitz (artigo de 1993) e também desenvolvido por Leydesdorff (co-autor em artigo de 1995), considera-se que o potencial para a inovação e para o desenvolvimento económico tem dois pilares: a atribuição de um papel mais proeminente à Universidade e a hibridação de elementos oriundos da universidade, da indústria e do governo, com o objetivo de gerar novos formatos, institucionais e sociais, de produção, transferência e aplicação do conhecimento.

A formalização do tema tripla hélice é feita a vários níveis: pela sua teorização em publicações científicas, pela sua institucionalização e pela criação de uma série de conferências que lhe são dedicadas. Por exemplo, este conceito foi escolhido para a designação do grupo *The Triple Helix Research Group*, da Stanford University¹¹¹. Nesse âmbito, a Universidade empresarial surge como um conceito central.

It takes a pro-active stance in putting knowledge to use and in creating new knowledge [...] The academic ‘third mission’ – involvement in socio-economic development, next to the traditional missions of teaching and research, is most salient in the Entrepreneurial University¹¹².

De acordo com as ideias geradas em torno da tripla hélice, o sistema de produção de conhecimento constitui-se pela Universidade, pelos laboratórios do Estado, pela indústria, por think-tanks, e ainda por novas instituições híbridas nas zonas de interface entre as nomeadas (por exemplo, os gabinetes de transferência de tecnologia criados a partir da Universidade). Equaciona-se desta forma a expectativa de que o conhecimento seja produzido no contexto da

¹¹¹ Cujo site é <http://triplehelix.stanford.edu/triplehelix>.

¹¹² Disponível em http://triplehelix.stanford.edu/3helix_concept, última consulta a 27 setembro 2015.

sua aplicação (Godin e Gingras, 2000). Assim se consolidava uma solução para a situação problemática que Michael Gibbons identificava nos seguintes termos:

Over 90% of the knowledge produced globally is not produced where its use is required. The challenge is how to get knowledge that may have been produced anywhere in the world to the place where it can be used effectively in a particular problem-solving context (Gibbons, 1998: i).

Esta forte vinculação da Universidade à produção de inovação simboliza de tal forma uma rutura com o que acontecia até aí que, a ela, se associa também uma mudança na ideia de sociedade: de uma sociedade industrial (“Industrial Society”) para uma sociedade do conhecimento (“Knowledge Society”). Muito brevemente, se o primeiro tipo de sociedade referido se caracteriza pela díade indústria-governo, a segunda caracteriza-se pela tríade indústria-governo-universidade, ou seja, a universidade é apresentada como sendo o novo elemento na dinâmica específica da inovação (de acordo com a visão institucional registada em http://triplehelix.stanford.edu/3helix_concept).

Para promover a discussão em torno destas ideias realizaram-se diversas conferências internacionais sob o título *The Triple Helix series of conferences*, onde se juntaram quer académicos quer analistas políticos: em Amsterdão, 1996; em Nova Iorque, 1998; e no Rio de Janeiro, 2000. Isto porque a aceitação desta terceira missão da universidade, que se chega a exprimir como “the appropriate role of the university in technology and knowledge transfer”, não é generalizada (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 109).¹¹³

Mesmo assim, preconiza-se que, no futuro, o critério para a legitimização da atividade científica, e seu financiamento, será cada vez mais o contributo para o desenvolvimento económico.

[T]he future legitimation for scientific research, which will keep funding at a high level, is that it is increasingly the source of new lines of economic development (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 117).

Ainda que a teorização feita por Etzkowitz, e por aqueles que com ele partilham a autoria dos artigos que fomos mencionando desde o início da secção 3.4, indique que a novidade da segunda revolução académica é o contributo para o desenvolvimento económico de regiões e países, consideramos que não é tanto esse contributo que é novo mas sim a ênfase

¹¹³ Esta série de conferências ainda continua, realizando-se de 21 a 23 de Agosto de 2015, na China, a XIII Triple Helix Conference – Academic- Industry – Government Triple Helix Model for Fast-Developing Countries (<http://www.innovation.tsinghua.edu.cn/column/THA> , consultado a 1 de Junho de 2015), mostrando-se assim a atualidade do conceito.

e a importância que lhe são atribuídas a partir de determinada altura (início da década de 1990). As duas próximas secções destinam-se a dar suporte a este entendimento.

3.4.2 O que é novo na segunda revolução académica?

Para se chegar à constatação de que a Universidade contribuiu para o desenvolvimento económico ainda antes de se ter dado a segunda revolução académica, basta continuarmos a analisar os artigos de Etzkowitz e seus co-autores.

Há que notar que, já antes da investigação científica fazer parte dos mandatos da Universidade, a ciência contribuía para solucionar problemas concretos.

Science has always been organized through networks, and to pursue practical as well as theoretical interests [...] The dissertation of Merton (1938) reported that between 40% and 60% of discoveries in the 17th century could be classified as having their origins in trying to solve problems in navigation, mining, etc (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 115-6).

Assim, o contributo da Universidade para o desenvolvimento, mesmo contemplando a sua vertente económica, passou a ser uma missão da Universidade no século XIX, quando esta passou também a ter por missão a investigação científica (na medida em que essa faceta mostra ser parte constitutiva dessa atividade). Esta perspetiva continua a não entrar em incoerência com o pensamento de Etzkowitz e Leydesdorff, se pensarmos que estes autores mostram também estar em discordância com a posição teórica de Michael Gibbons relativamente ao modo 1 e ao modo 2 de produzir conhecimento.

The so-called Mode 2 is not new¹¹⁴: it is the original format of science before its academic institutionalization in the 19th century [...] Mode 2 represents the material base of science, how actually operates. Mode 1 is a construct, built upon that base in order to justify autonomy for science (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 117).

Etzkowitz e Leydesdorff consideram que a ideologia da ciência pura (correspondente ao modo 1) foi uma resposta a situações históricas particulares quando, por uma razão ou por outra, foi necessário construir um espaço independente para a ciência. Apontam casos

¹¹⁴ O que o processo de produção de conhecimento ‘modo 2’ acrescenta ao processo de produção de conhecimento ‘modo 1’ é o facto de o conhecimento ser produzido no contexto da aplicação, de ser produzido em ambiente transdisciplinar, em organizações diversas e heterogéneas, com maior responsabilidade social e com um controlo de qualidade mais apurado (Gibbons, 1998). No modo 1, o cientista trabalharia isoladamente, independentemente dos interesses da sociedade (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000).

concretos: no século XIX, nos EUA, devido à capacidade de influência que os doadores de fortunas às Universidades gostavam de receber em troca; no século XX, na Alemanha, quando Hitler queria pôr a ciência ao serviço das suas ideias; no século XX, na União Soviética, o apoio dado pelo investigador Trofim Lysenko a Stalin. Mesmo assim, esta ideologia não é assimilada da mesma forma por todas as universidades:

Of course, at the same time as liberal arts universities oriented toward pure research were being founded, land grant universities, including MIT, pursue more practical research strategies. These two contrasting academic modes existed in parallel for many years (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 116)¹¹⁵.

Mesmo no que diz respeito à relação específica entre as empresas e a Universidade, Etzkowitz considera que essa relação se tem vindo a estabelecer, nos Estados Unidos da América, já desde os fins do século XIX, tendo passado por três estádios: a primeira, uma relação filantrópica (“industrial firms gave substantial gifts to universities”); a segunda, a formação dos potenciais empregados das empresas (“[t]his was an extension of the role of colleges and universities in training young men for the clergy”); e, a terceira, a realização de investigação ajustada às necessidades das empresas (“[s]ometimes, the university provides a ground for firms of a particular industry to come together to conduct a joint research programme”) (Etzkowitz, 1993: 327-8).

Este conjunto de ideias faz com que seja difícil aceitar que a radicalidade da segunda revolução académica consista no contributo da Universidade para o desenvolvimento económico. Mas é nestes termos que, de facto, a questão é colocada.

Can academia encompass a third mission of economic development in addition to research and teaching? (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 110).

Tendo em conta a argumentação feita, a novidade da segunda revolução académica não é tanto o contributo da Universidade para o desenvolvimento económico mas a importância que esta missão ganhou. Antes da terceira missão ser tematizada como tal, ela já

¹¹⁵ Mais do que uma dualidade, convém sublinhar (nunca será de mais) que há toda uma pluralidade de possibilidades para concretizar as ideias de Universidade, permitindo a coexistência de várias tendências, por exemplo relativamente à importância e à intensidade que se atribuem, caso a caso, ao desenvolvimento económico como objetivo institucional.

Olga Pombo expressa de uma forma singular esta proliferação de formas institucionais quando se refere, por um lado, à “Universidade como ideia” e, por outro lado, à “Universidade como instituição”, afirmando que oscilar entre uma e outra “supõe um salto imenso. É como passar da claridade à sombra, da transparência do conceito à espessura material de uma realização humana, sempre marcada pelo peso da circunstância, da contingência, da particularidade histórica” (Pombo, 1999: 1).

estava implícita na Universidade, mas de uma forma que não minorizava ou esmagava outras dimensões. Depois, essa vertente ganhou uma tal amplitude que, a par de suportes políticos e ideológicos fortes, houve também mudanças profundas ao nível dos princípios de organização e gestão das Universidades, como as próximas secções mostrarão com mais pormenor.

O que se deve realçar como sendo a novidade específica da segunda revolução académica é o reconhecimento sistemático, externo e interno, político e institucional, do valor do contributo que a Universidade pode dar ao desenvolvimento económico: daí a nova força de uma preocupação que já existia. Socorremo-nos de um exemplo para dar peso a esta perspetiva. Conseguimos manter-nos apoiados em Etzkowitz (escrevemos os próximos parágrafos com base em Etzkowitz, 1993) que, apesar de não enfatizar a importância do aspecto político na novidade da terceira missão da Universidade, considera que a política para a promoção do desenvolvimento regional económico, com base no conhecimento académico, teve como ponto de partida a experiência dos professores do MIT. Este foi, assim, um modelo precursor.

O MIT - The Massachusetts Institute of Technology, ainda antes da II Guerra Mundial, ou seja, antes do início da segunda revolução académica, teve dificuldade em obter apoio político para concretizar o seu interesse em contribuir para o desenvolvimento local.

The Massachusetts Institute of Technology was the first academic institution during the early post-war era, followed by Stanford, to have a significant number of faculty members participate in the organizations of firms, so creating an entrepreneurial culture at these universities that encouraged other teachers and graduate students to emulate their actions. The Massachusetts Institute of Technology began this transition during the depression of the 1930s (Etzkowitz, 1993: 335).

Karl Compton (1887-1954), presidente nessa altura do MIT (cargo que exerceu entre 1930-1948), afirmava que a investigação científica poderia ser uma força orientadora da economia na Nova Inglaterra. Um elemento-chave na concretização desta visão foi o desenvolvimento de mecanismos para a transferência de tecnologia, tais como empresas de capital de risco (“the venture capital firm”), as quais serviam para juntar capitalistas e empresários com os investigadores académicos e os engenheiros, criando-se assim oportunidades para transformar os resultados da investigação em produtos comerciais.

It was an alternative to finding a suitable place for new technology within an existing firm, or leaving it undeveloped when no such place could be found (Etzkowitz, 1993: 343).

Mas, só após a II Guerra Mundial é que foram elaboradas políticas e estabelecidos mecanismos organizacionais para regulamentar e promover empresas desse tipo (Etzkowitz, 1993), muitos anos depois de Compton ter dado início aos seus esforços concretos por obter apoio.

O exemplo do MIT, assim como outras menções já referidas, mostram a anterioridade da determinação de contribuir para o desenvolvimento económico que se encontra na Universidade, face à posterioridade da institucionalização das políticas promotoras da ciência e da tecnologia que surge no pós - II Guerra Mundial. Duas instituições fundamentais foram, então, erigidas.

A nível internacional, surge a OCDE, uma das organizações internacionais que já vimos que condiciona, em grande medida, as políticas de ciência, tecnologia e inovação (no decurso do capítulo 2 e na secção 3.4.1). A sua atividade inicia-se em 1948, ainda que 1960 se considere ser o seu começo formal (de acordo com <http://www.oecd.org/about/history/>).

Um pouco antes, em Julho de 1945, nos EUA é publicado o relatório de Vannevar Bush, intitulado *Science The Endless Frontier*¹¹⁶. Nesse relatório, dirigido a Roosevelt, é proposta a criação da National Research Foundation. Esta sugestão foi finalmente concretizada em 1950, com a criação da National Science Foundation (NSF). Como importante também, de acordo com informação prestada por David Wolfe, o facto de o modelo linear da inovação ter sido idealizado num relatório inicial da NSF, subjacente à emergência do contracto social para a ciência.

The 'social contract' for science, forged in the aftermath of the Second World War, saw society willing to fund massive investments in basic research in the expectation of long-term economic benefits, while leaving the principal research institutions, the universities, autonomous in the conduct of that research (Wolfe, 2005: 170).

De acordo com Benoît Godin, a origem do modelo linear de inovação nem sempre é bem delimitada, acabando a sua opinião por convergir com a afirmação de Wolfe.

Several authors who have used, improved or criticized the model in last fifty years rarely acknowledge or cited any original source. The model was usually taken for granted. According to others, however, it comes directly from V. Bush's *Science: The Endless Frontier* (1945) (Godin, 2005: 4-5).

¹¹⁶ Disponível em <https://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>.

Todas estas considerações esclarecem que o reconhecimento político do contributo económico que a Universidade pode prestar à sociedade é um processo. Enquanto processo, tem fases; e cada fase contém em embrião a fase seguinte.

Logo após a II Guerra Mundial, a investigação científica é perspectivada em termos de inovação mas com abertura para a investigação fundamental, a autonomia da Universidade e o longo prazo. Os políticos responsáveis pela ciência, pela tecnologia e pela inovação respeitavam os princípios da primeira revolução académica. Foi o tempo do modelo linear da inovação: os estrategas reconhecem o potencial da ciência para o desenvolvimento económico mas, antes de mais, dão espaço e tempo ao conhecimento, a todo o conhecimento.

Numa fase posterior, nos fins da década de 1980, quando o modelo linear da inovação é dado como insuficiente para transferir conhecimento e tecnologia para a economia, começa a segunda revolução académica. Será o tempo da tripla hélice que já mencionámos, da visão sistémica da inovação que, deslumbrada com os ovos de ouro, transporta em si a perversidade de colocar em risco quer a autonomia da Universidade quer a abrangência da visão que faz dela uma instituição equilibrada entre várias missões e entre vários domínios do conhecimento.

Mais à frente, veremos como esta visão da segunda revolução académica é redutora da realidade e não dá conta da sua complexidade. Mas, entretanto, mesmo sendo uma perspectiva unidimensional, da reflexão feita a partir dela podemos tirar conclusões. O que é novo na segunda revolução académica não é o contributo da Universidade para o desenvolvimento económico – este contributo ter-se-á concretizado de diferentes modos e com diferentes intensidades ao longo do tempo, até mesmo indiretamente pela missão do ensino. Também não é o reconhecimento político desse contributo: nos seus primeiros tempos, com o fim da II Guerra Mundial, a inovação tecnológica já era um objetivo, embora não fosse, a qualquer custo, posta nos píncaros. O que é novo na segunda revolução académica é o empenho em instrumentalizar o conhecimento gerado na Universidade para fins económicos, que se prolonga no tempo sem perder intensidade.

Universities are organisations that perform a key role within contemporary societies by educating large proportions of the population and generating knowledge. Recently, often on the initiative of policy-makers, many universities have taken action to develop a ‘third mission’ by fostering links with knowledge users and facilitating technology transfer (Perkmann et al., 2013: 423).

De seguida exploramos a dimensão política e ideológica da inovação.

3.4.3 Uma fundamentação política e ideológica para a inovação

A perspetiva constratante que Benoît Godin tem da ciência e da inovação – “Science is method while innovation is politics” (Godin, 2014a: 6) – reforça a interpretação de que a segunda revolução académica é, em parte, o marco de um reconhecimento, exterior à Universidade e de foro político, do potencial da investigação académica para o desenvolvimento económico, suportado principalmente pela inovação tecnológica. Julgamos importante referir esta ótica porque ela evidencia o pressuposto ideológico inerente às políticas de inovação em voga. Godin fala de uma realidade na qual identificamos um traço indelével do neoliberalismo: a consideração pelos mercados.

Godin diz que durante mais de 2500 anos a inovação foi um termo não grato (“un terme contesté”). Como que, dizendo-o de uma forma muito linear segundo o próprio autor, a inovação fosse o testemunho de que havia coisas na vida das sociedades que não estavam bem e precisavam de ser modificadas.

Traditionnellement, l’innovation est l’introduction de changement [dans] l’ordre religieux et politique, et qui remet en cause le fonctionnement de la société (Godin, 2014b: 1).

Mais tarde, o termo inovação será redimido, como outros do mesmo género¹¹⁷, adquirindo assim um sentido positivo:

Ce nouveau regard porté sur des termes autrefois jugés subversifs traduit la prise de conscience de l’homme en sa capacité à intervenir sur le monde. L’innovation comporte désormais une fonction instrumentale, elle est un vecteur de progrès, d’abord politique au sortir de la Révolution française, puis social et matériel (Godin, 2014b: 1).

Godin considera que a inovação começa a ser percebida como fonte de progresso económico, por estar associada ao desenvolvimento de tecnologias, a partir da II Guerra Mundial, o que coincide com a altura em que o poder político acaba por dar razão a Compton, como atrás referimos.

Les gouvernements au sortir de la seconde guerre mondiale mettent en place des politiques économiques, dont un instrument est l’innovation technologique [...] jamais auparavant l’innovation n’avait eu une connotation relative à la technologie ou à l’économie. Elle s’inscrivait dans le débat politique et religieux (Godin, 2014b: 2).

¹¹⁷ Por exemplo, revolução, curiosidade, originalidade e imaginação.

Fazendo lembrar o que foi dito no capítulo 2 relativamente às políticas, Godin explica que primeiro houve a necessidade de compreender o processo de inovação e, depois, passou a haver um conjunto de teorias que possibilitaram a elaboração e a implementação de políticas económicas nas quais a inovação tecnológica é um instrumento (Godin, 2014b). Esta perspetiva converge para o entendimento de que uma das vertentes da novidade da segunda revolução académica é um determinado entendimento político do contributo da Universidade para o desenvolvimento económico.

Constatamos que não há uma posição consensual relativamente aos factores que originam ou possibilitam a inovação, quer em opiniões emitidas em 1993¹¹⁸ (que tipo de ciência na origem da inovação?), quer em opiniões mais recentes¹¹⁹ (a ciência na origem da inovação?). No entanto, a observação da realidade permite que Godin identifique que várias teorias da inovação partilham um mesmo entendimento ideológico: a preocupação com os mercados.

Derrière le sens premier d'un terme, une seconde acception est souvent accolée, sans être forcément toujours identifiée dans le langage commun ou dans le discours politique. Dans le cas présent, cette acception induit une compréhension de l'innovation comme étant un phénomène de marché [...] Il y a donc une dimension économique dominante derrière la notion d'innovation qui est celle de la performance sur le marché (Godin, 2014b: 2).

Segundo Godin, indústria, economistas, gestores e governos ancoraram a inovação ao universo dos bens tecnológicos, das empresas e dos mercados. Para este entendimento particular da inovação – a importância do seu cariz tecnológico – também contribuíram os cientistas sociais, o que é explicado da seguinte forma:

In the end, technological innovation is a sociological concept. While the concept of basic research (pure research, fundamental research) originates from natural scientists [...] technological innovation comes from social researchers. What the social theorists of the twentieth century – in collaboration with governments by the way – have brought to the study of innovation is the contribution of technological innovation to national economic growth. This has been very influential as a *rationale* for the development of policy to stimulate technological innovation. In

¹¹⁸ “Many academic scientists still accept the “linear model” of science, according to which there is a unilinear flow from basic science to applied science to technology and the market; others deny that they still do so. A small but growing number operate according to a “spiral model” in which industrial problems can inspire fundamental investigation and viceversa. Some undertake both kinds of science simultaneously” (Etzkowitz, 1993: 359).

¹¹⁹ “To many theorists of innovation, science (basic research particularly) is at the origin of innovation. To others, there is no relation between science or invention and innovation” (Godin, 2014a: 5).

turn, policy has been influential in transforming the concept innovation into a popular one over recent decades (Godin, 2014a: 38).

Os progressos teóricos, no domínio dos estudos sobre a ciência, legitimaram a ação política no sentido de promover a inovação tecnológica. Ter-se-á também assim facilitado o reconhecimento político do potencial da Universidade em contribuir para o desenvolvimento económico, norteado para o bem dos mercados. O poder político pode condicionar a evolução do conhecimento mas o conhecimento também tem o poder de fundamentar a orientação política. Weiler põe de manifesto as duas faces desta mesma moeda:

knowledge and power are connected by a relationship of reciprocal legitimation – i.e. knowledge legitimates power and, conversely, knowledge is legitimated by power (Weiler, 2006: 69).

Esta relação que se estabelece entre poder e conhecimento faz com que se perceba que a “universidade, enquanto instituição do conhecimento, sempre foi uma forma de poder ao serviço de outro poder” (Meirinhos, 2009: 7). Uma Universidade aberta incondicionalmente a todos os domínios do conhecimento poder-se-ia tornar, por este prisma, um risco. Daí a dificuldade da sua concretização. Talvez que esta fragilidade advenha de esta ser uma aspiração tão recente como o é a integração da investigação na Universidade, quando comparada com os séculos de existência da Universidade. Recordemos, mais uma vez, que durante muito tempo – até à primeira revolução académica – não houve a pretensão de incluir na Universidade a totalidade do saber: alterar essa situação foi um dos objetivos da reforma de Humboldt. No entanto, achamos útil avançar mais na análise antes de nos voltarmos a debruçar sobre a questão da desvalorização das Humanidades.

De acordo com Etzkowitz e Leydesdorff, pelo menos em 2000 (primeiro ano da análise estatística feita no capítulo 1), não havia ainda um consenso quanto à terceira missão da universidade, sendo possível constatar inúmeras posições que continuavam a remeter a universidade para as suas duas primeiras missões, o ensino e a investigação. A polémica em torno desta terceira missão originou uma “reevaluation of the mission and role of the university in society” (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000: 110). Este não foi um debate que se tenha iniciado ao mesmo tempo em todos os países: surgiu nos EUA na década de 1970; em vários países europeus ocidentais, surgiu durante os anos 1980s; na América Latina, na Ásia e nalguns países da Europa, como a Suécia, a discussão estava em curso em 2000 (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000).

Independentemente de todos os debates, de carácter mais ou menos teórico, em torno da segunda revolução académica e das missões da Universidade, importa-nos identificar outras mudanças que ocorreram no ensino superior nas últimas décadas. Para o efeito, na próxima secção tomamos por base o relatório *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Este relatório vem na sequência do relatório analisado no capítulo 2, tendo sido preparado dez anos depois pela UNESCO no âmbito da 2009 World Conference on Higher Education.

3.4.4 A segunda revolução académica vista sob os auspícios da UNESCO

Em *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, relatório publicado pela UNESCO (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009), são analisadas as tendências associadas ao ensino superior nos últimos 50 anos. Nele deparamos com uma certa conflitualidade discursiva: tanto reconhecemos a visão holística da educação presente no relatório da UNESCO de 1998 (analisado na secção 2.3.1) como reconhecemos a visão neoliberal (analisada no capítulo 2, a partir da secção 2.3.2). Essa conflitualidade é, no entanto, pacífica, dado que não há uma demarcação crítica entre as duas posições. Como que prevalece um discurso politicamente correto, em sintonia com a ideologia hegemónica nas últimas décadas, entrecortado por algum contraditório. No decurso da exposição relativa ao documento em análise, evidenciaremos o que denota demasiada flexibilidade de opinião num relatório que, embora não seja da autoria da UNESCO, tem a sua chancela. Assinalamos que Bruce Johnstone, cujo pensamento analisámos na secção 2.3.4 (o discurso relativo ao Banco Mundial), é um dos colaboradores deste relatório, tendo preparado o capítulo relativo ao financiamento.

Mesmo assim, o maior desafio que se prevê nesse relatório para o ensino superior é relativo a desigualdades, quer de acesso ao ensino superior quer na distribuição das riquezas à escala global.

The enormous challenge confronting higher education is how to make international opportunities available to all equitably. The students and scholars most likely to take advantage of the range of new opportunities in a globalized higher education environment are typically the wealthiest or otherwise socially privileged. If current trends of internationalization continue, the distribution of the world's wealth and talent will be further skewed (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: x).

Os autores reconhecem que a envergadura das mudanças que ocorreram no período de cinquenta anos mencionado justifica que se afirme que se está perante uma revolução académica. Esta revolução, que ainda está em curso, é modelada por transformações sem precedentes no alcance e na diversidade.

One can, without risk of exaggeration, speak of an academic “revolution” – a series of transformations that have affected most aspects of postsecondary education worldwide (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: 1).

Quando comparada com a primeira revolução académica, no séc. XIX, esta segunda é-nos mostrada como igualmente marcante (“dramatic”), tendo em conta o grau de rutura por referência ao ponto de partida, mas mais abrangente devido à sua natureza global e ao número de instituições e de pessoas envolvidas. Relativamente às conclusões e às recomendações da conferência anterior, a de 1998, sobre a qual nos detivemos no capítulo 2, os autores consideram que muitos dos desafios de então se mantêm em 2009 e que os principais até se intensificaram. Este novo relatório foca-se sobretudo a partir de 1998.

A caracterização que aí é disponibilizada, e que de seguida apresentamos uma síntese, tem subjacentes dois tipos de tendências: por um lado, as tendências que são, elas próprias, causas de outras tendências e, por outro lado, as tendências possibilitadas ou facilitadas pelas primeiras. Ou seja, estamos perante dinâmicas complexas. Os motores principais da revolução que é traçada neste relatório são assim descritos:

Perhaps the key engines of change consist of the massification of higher education in almost every country, the impact of information and communications technology [...], the “public good/private good” debate and the rise of the global knowledge economy and other manifestations of globalization (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: xxiii-xxiv).

Estas alavancas de mudança são vistas, pelos autores citados, como tendo naturezas diferentes, convergindo factores de ordem social, económica e política; acrescentaríamos ainda factores de ordem tecnológica e ideológica, também presentes nesta narrativa sobre a segunda revolução académica.

A primeira dinâmica característica da segunda revolução académica é o processo de massificação do acesso ao ensino superior. “The expansion of higher education has been the core reality of the sector in the last half of the 20th century and in the current era” (Altbach,

Reisberg e Rumbley, 2009: 5)¹²⁰. Este processo é detalhado no documento citado, seguindo-se uma síntese dos tópicos aí abordados.

A procura do ensino superior foi, talvez, a força social mais poderosa em muitos países, numa altura em que o ensino superior passou a ser visto como um passo necessário para a mobilidade social e o sucesso económico. A reforçar esta causa, o “baby boom” que aconteceu após a II Guerra Mundial, na América do Norte e na Europa. Mesmo quando os relatores referem o impacto do fim da era do colonialismo e do movimento das novas nações independentes de África e da Ásia no ensino superior, as expectativas então criadas são de desenvolvimento social, para além do desenvolvimento político.

Depois desta guerra, aconteceram profundas mudanças económicas, que geraram uma intensificação da procura de profissionais com habilitações académicas: a mudança para as economias pós-industriais, o aumento das indústrias de serviços, a chegada da tecnologia às economias tradicionais e a emergência da economia do conhecimento. Em particular, esta última, considerada no relatório também como sendo uma realidade central do século XXI, é vista pelos autores como promotora da formação académica superior, da relevância da investigação científica em determinadas áreas e da mobilidade global dos profissionais altamente treinados. Isto porque o mercado de trabalho necessita de uma força de trabalho qualificada ao nível do ensino superior, dada a centralidade do sector de serviços, dado que surgiram novos campos como a biotecnologia e ainda devido à importância das TIC, entre outras razões.

Os relatores fazem um balanço da situação: ainda que, num primeiro estágio, os sistemas de ensino superior tenham dado resposta à crescente procura, à necessidade de expandir as infra-estruturas e à necessidade de alargar o corpo de professores, no entanto, nos inícios do séc. XXI, em muitos países, os estudantes têm ainda de competir pelas vagas disponíveis e tornou-se mais difícil entrar nas instituições de topo. Trata-se, assim, de um processo de massificação inacabado, cujo sucesso futuro não se considera facilitado. O relatório da UNESCO, que faz eco das previsões da OCDE, aponta para que o crescimento do número de estudantes se mantenha, assim como o crescimento dos próprios sistemas de ensino superior (afirma-se que só em poucos países se assistirá a uma contração do número de

¹²⁰ Mesmo por outros autores, ela é considerada a mudança mais radical no ensino superior. Por exemplo, “One of the most dramatic changes in higher education during the last half of the twentieth century is the shift from elite (education for few) to mass (education for all qualified) higher education” (Morey, 1992: 1526).

estudantes) e, de uma forma geral, assume-se que os custos continuam a ser uma grande barreira para o acesso à Universidade¹²¹.

A próxima dinâmica relatada, característica da segunda revolução académica, resulta da massificação que acabámos de referir. A par de uma maior mobilidade social para um segmento da população, também ele cada vez maior, a massificação também tem contribuído para um feixe de consequências, implicadas entre si. Elas são: uma maior diversidade de sistemas de ensino superior ao nível dos vários países, a existência de novos padrões no financiamento do ensino superior e uma diminuição generalizada dos padrões académicos. Esta argumentação, principalmente o seu remate, transpira neoliberalismo; não estaríamos à espera de a encontrar de uma forma tão acrítica, nos termos que se seguem, neste relatório.

The “logic” of massification is inevitable and includes greater social mobility for a growing segment of the population, new patterns of funding higher education, increasingly diversified education systems in most countries, generally an overall lowering of academic standards, and other tendencies (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: iii).

Como veremos adiante, ainda no âmbito da análise deste relatório, algumas das medidas políticas que se foram arquitetando para dar resposta à crescente procura do ensino superior não têm contribuído para dar uma continuidade sustentável – de qualidade e equitativa – a essa dinâmica, acentuando mesmo uma desigualdade de oportunidades a vários níveis.

A propósito, achamos útil relembrar princípios esquecidos no atual desenvolvimento dos sistemas de ensino superior, através de uma ilustração interessante de âmbito nacional. Nos primórdios da massificação do acesso ao ensino superior em Portugal, ainda antes da segunda revolução académica começar a ser tematizada, duas personalidades – Miller Guerra e Sedas Nunes, em oposição ao carácter anquilosado e elitista da Universidade em Portugal – equacionavam a questão da massificação de acordo com ideias promotoras de justiça social.

Se com essa palavra [massificação] se pretende designar o próprio facto de as populações universitárias serem hoje incomparavelmente mais numerosas do que no passado e tenderem a crescer incessantemente, recusar a “massificação”, assim entendida, significa pura e simplesmente recusar o desenvolvimento e o progresso” [...] O termo “massificação” pode, no entanto, ser também usado como sinónimo de *congestionamento* das instituições universitárias. Neste caso, é evidente que importa evitá-la ou pôr-lhe cobro. Mas o congestionamento só pode ser correctamente interpretado como um fenómeno de desajustamento entre, por um lado, a dimensão

¹²¹ Mesmo quando não há custos diretos com as propinas, as bolsas e empréstimos podem não ser suficientes para resolver as questões económicas.

atingida pela população discente (no seu conjunto ou em determinados sectores) e, por outro, a dimensão do sistema universitário e a sua capacidade material e institucional para acolher alunos. O que se torna necessário, em tal situação, não consiste, portanto, em refrear o crescimento do número de estudantes, mas em ampliar e adaptar as estruturas do sistema (Guerra e Nunes, 1969: 10-11).

Esta clareza de pensamento caiu, infelizmente, em desuso, tendo ganho expressão e sido implementadas as ideias que se alimentaram dos princípios neoliberais, então em estado embrionário. Como veremos adiante, as medidas políticas podem não ter ditado diretamente o refrear do número de estudantes, mas passou a haver uma hierarquização das instituições pela qualidade do seu ensino, o que, necessariamente acarreta a existência de uma hierarquização dos graduados: há os de primeira qualidade e, pelo menos, os de segunda qualidade.

Regressemos ao relatório em análise. A globalização¹²² é aí considerada como sendo outra das dinâmicas que caracterizam hoje o ensino superior. Ainda que as universidades sempre tenham sido afetadas por tendências internacionais e sempre se tenham encontrado inseridas num contexto académico internacional, os autores entendem que no séc. XXI essas dinâmicas adquiriram uma maior importância, possibilitadas também pelos avanços nas TIC: “communication is instantaneous and research and other information are disseminated globally” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, 3).

A forte influência da globalização no ensino superior também é visível, de forma particular, pelo predomínio do inglês, pela explosão de programas e instituições internacionais e pela mobilidade de estudantes e de académicos. Os conceitos de globalização e de mercado surgem associados. “Academic mobility is a hallmark of the global age. A truly global market for students and academic staff exists today” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, 3). Complementamos esta constatação acrítica de um mercado universitário com a reflexão crítica de Sousa Santos sobre esse assunto. Para este autor, a “mercadorização da universidade” é vista como sendo um processo de duas fases.

Na primeira, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. Na segunda, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do

¹²² A globalização é definida neste relatório da UNESCO como sendo uma dinâmica formatada por uma economia mundial cada vez mais integrada, assim como pelas novas tecnologias da comunicação e informação (TIC). Nesta tendência emerge uma rede internacional de conhecimento, onde o inglês ocupa um lugar de destaque, para além de os autores se referirem a outras forças fora do controlo das instituições académicas. O conjunto de políticas e de programas para dar resposta à globalização, que as universidades e os governos implementam, denomina-se internalização (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009).

Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade. Trata-se de um fenómeno novo. É certo que a transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo, aliás, quase matricial, porque visível desde início nas universidades europeias medievais [...] Nos últimos anos, porém, avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil (Santos, 2008: 20).

A globalização do ensino superior induz, por sua vez, outras alterações específicas da segunda revolução académica. A globalização gera um movimento, sobretudo de sul para norte que, por fragilizar mais o sul - “a number of developing countries are still losing many of their best scholars and scientists” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, 8), gera também uma preocupação pelo equilíbrio internacional de recursos, nomeadamente humanos.

Para além do fluxo referido, a segunda revolução académica tem também aumentado a desigualdade no acesso, sobretudo naquelas que podem ser consideradas como as “melhores” universidades, quer a nível internacional quer dentro de um mesmo país.

In the early 21st century, higher education has become a competitive enterprise. In many countries students must compete for scarce places in the universities and in all countries admission to the top institutions has become more difficult” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, iv).

Mas, a este fenómeno, os autores contrapõem – desta vez – um senão.

Universities compete for status and ranking, and generally for funding from governmental or private sources. While competition has always been a force in academe and can help produce excellence, it can also contribute to a decline in a sense of academic community, mission and traditional values (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, iv).

Ou, por um lado,

The last decade has also seen a veritable explosion in numbers of programs and institutions that are operating internationally (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, v).

enquanto que, por outro lado,

for the world’s poorest countries and most resource-deprived institutions, the opportunities to engage internationally can be extremely limited (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, v).

Outros desenvolvimentos relativos à segunda revolução académica, incluídos no retrato que Altbach, Reisberg e Rumbley fazem, concorrem para um melhor esclarecimento sobre a atualidade da questão da desigualdade de oportunidades no acesso à Universidade.

A recent comparative study of 15 countries shows that despite greater inclusion, the privileged classes have retained their relative advantage in nearly all nations [...] Even in countries where enrolment is high, inequalities persist (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, vii-viii).

Para Nussbaum, esta situação é inadmissível, no sentido em que

[n]o system of education is doing a good job if its benefits reach only wealthy elites. The distribution of access to quality education is an urgent issue in all modern democracies (Nussbaum, 2010: 11).

Um outro traço marcante dos sistemas de ensino superior, que se prende com a existência de novos padrões de financiamento da Universidade suprarreferidos, é a diminuição do investimento público que acompanhou o processo de globalização dessa instituição. Também Sousa Santos se pronuncia sobre a indissociabilidade deste par de dinâmicas.

Os dois processos [...] o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade [...] são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (Santos, 2008: 21).

Do ponto de vista do financiamento do ensino superior, os relatores da UNESCO indicam que o aumento do número de estudantes representou o maior desafio para os sistemas que tradicionalmente providenciavam um acesso livre ou altamente subsidiado ao ensino superior. Este ter-se-á tornado um modelo insustentável, dado que as receitas fiscais não acompanharam o aumento dos custos do ensino superior.

Higher education is increasingly viewed as a major engine of economic development. Government tax revenues are not keeping pace with rapidly rising costs of higher education¹²³. The expansion of student number has presented a major challenge for systems where the tradition has been to provide access to free or highly subsidized tertiary education. In financial terms, this has become an unsustainable model (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, xii).

Para além da tendência de expansão do número de alunos no ensino superior, quando este relatório é publicado, era claro que se vivia no meio de uma profunda crise económica

¹²³ Não podemos deixar de assinalar que a primeira afirmação desta citação nos parece incoerente com as afirmações que lhe seguem.

assim como se reconhecia que esta teria repercussões – “in ways that are not yet obvious” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, 4) – na sociedade em geral e, em particular, no ensino superior, como há muito (desde a II Guerra Mundial) não acontecia com tal gravidade (“higher education is entering a period of significant cutbacks” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, 5)). Mas entendemos que, quando o relatório foi escrito (terá sido finalizado em 2008?), a crise financeira de 2008 não poderia ter sido determinante para a evolução do ensino superior no período que o relatório abarca. Assim, a pressão para se reestruturar o contrato social estabelecido entre o ensino superior e a sociedade no seu todo, radicará a nosso ver numa necessidade – anterior a essa crise - de não aumentar o investimento público na proporção do número de alunos que o pretende frequentar, ou seja, numa escolha político-ideológica decidida pelos governantes.

Retomando a publicação editada pela UNESCO: com a justificação da insuficiência dos dinheiros públicos, foi necessário que as instituições alargassem as suas fontes de receitas. Pais e/ou os estudantes foram chamados a tornarem-se responsáveis pelas propinas ou outros custos, mesmo na Europa, “the bastion of free public higher education” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, xii). As instituições do ensino superior também se tornaram responsáveis por gerarem largas percentagens de receitas próprias. Do lado da despesa, o relatório aponta várias das soluções adotadas para enfrentar a escassez de recursos, que levaram a um aumento da austeridade nas universidades e que afetaram necessariamente a qualidade do ensino: salas de aulas superlotadas, fundos documentais desatualizados nas bibliotecas, menos apoios para a investigação, deterioração de edifícios, perda de segurança nas posições de docente, fuga dos cérebros mais talentosos.

Contudo, esta mudança na lógica do financiamento – que terá tido e continuará a ter, evidentemente pelo que já foi dito, implicações ao nível da igualdade de oportunidades – não se deve exclusivamente ao fenómeno da massificação. O relatório aponta uma outra causa que nós rotulamos sem dúvida como ideológica, apoiados nos desenvolvimentos do capítulo 2: a orientação neoliberal das agências de financiamento.

The financial pressures resulting from massification, combined with the neoliberal orientation of international funding agencies during the last decade, have tempered the notion of higher education as strictly a public good. The benefits of tertiary education have been emphasized as a “private good”, with implications for the allocation of the responsibility for costs (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, 4).

Segundo os autores do relatório, a massificação e a visão neoliberal alteraram a própria concepção de ensino superior. Se tradicionalmente o ensino superior era considerado um bem público e da responsabilidade do Estado, na medida em que contribui para a sociedade através da educação dos cidadãos, melhorando o capital humano, encorajando a participação cívica e impulsionando o desenvolvimento económico, nas últimas décadas o ensino superior passou a ser cada vez mais visto como um bem privado, em larga medida beneficiando indivíduos. Daí que, a par dos novos modelos de financiamento público também se tenha assistido à crescente privatização do ensino superior.

Paralelamente, a confiança no sector público universitário diminuiu, fenómeno de desacreditação que ocorreu em todo o sector público em geral (e que terá contribuído para a mudança na filosofia de gestão da coisa pública, como se verá na secção 3.4.6).

Beyond this sheer austerity, and especially noticeable in countries that have moved toward the political right, is a diminution of trust in government and in the public sector generally, including (perhaps especially) public universities. This distrust of government goes beyond insufficiency public budgets and result in a loss of the esteem in which public universities were once held (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, 71)¹²⁴.

O desenvolvimento do sector privado à escala mundial foi uma das maiores mudanças, das últimas décadas, no ensino superior. “Now, private higher education institutions, many of them for-profit or quasi for-profit, represent the fastest-growing sector worldwide” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, xi-xii). É-nos relatado um funcionamento segundo um modelo de negócio, com poder e autoridade concentrados em conselhos e chefes executivos, com uma pequena influência dos professores e com os estudantes considerados como consumidores.

No entanto, a confiança na Universidade privada também não abarca todas as suas instituições.

In general, the private sector is “demand absorbing”, offering access to students who might not be qualified for the public institutions or who cannot be accommodate in other universities because of overcrowding. While some selective private universities exist, in general the private sector serves a mass clientele and is not seen as prestigious (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, xiv).

¹²⁴ O relatório aponta um caso de exceção à tendência de diminuição do financiamento público: a investigação em determinadas áreas-chave, nomeadamente tecnologias de informação e ciências da vida, que se tornaram de extrema importância nas agendas de desenvolvimento nacional e para o prestígio das instituições em si mesmas. “Government support to university-based research has increased in recent years to order to encourage research in such fields as biotechnology and information science” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, xiv). Esta é outra marca da revolução em análise: o financiamento público canalizado para áreas de interesse governamental, em última medida, de interesse económico.

Para além da ideia de negócio subjacente à última citação feita (ilustrada pela expressão clientela), uma nova face da desigualdade de oportunidades no ensino superior torna-se evidente: quem menos tem, mas ainda consegue pagar um curso no privado, ainda tem que suportar o facto de a sua universidade poder ser considerada de segunda.

Esta desconfiança que assolou universidades, públicas e privadas, e os estragos que a austeridade provocou em termos das condições de ensino (tomamos como preconceito anti-democrático e elitista ver a massificação como sendo a causa da diminuição da qualidade do ensino na Universidade), fez com que a garantia da qualidade no ensino superior se tenha tornado uma preocupação de topo na agenda política de vários países. Tal como podemos concluir da leitura do relatório, no entanto, o caminho tomado não foi o de assegurar para todos a qualidade do ensino (posição coerente se criticamos o desinvestimento que aconteceu no ensino superior público), mas, em sentido oposto, criar mecanismos que permitissem, a quem pode escolher, a identificação do ensino excelente (posição coerente com quem critica a abertura do ensino superior, com qualidade, para todos).

O relatório é peremptório no que diz respeito à importância dada à questão da qualidade no ensino superior: “[q]uality assurance in higher education has risen to the top of the policy agenda in many nations” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, x). Esta preocupação tornou-se mais premente com a crescente mobilidade dos estudantes; daí, a necessidade de, à escala internacional, estandardizar a certificação das instituições e das qualificações que estas atribuem, de acordo com os interesses dos seus consumidores – mais uma vez, o emprego de um termo próprio de uma relação comercial (“consumers’ of education (students, parents, employers)” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, xi)). No entanto, os autores reconhecem um estado de incoerência: os mecanismos que possibilitam esta comparabilidade internacional são ainda poucos e pouco testados. Acrescentamos que, para além disso, são controversos¹²⁵.

Em particular, os autores do relatório em observação assumem que os rankings internacionais, que hierarquizam ou qualificam de alguma maneira as universidades, favorecem aquelas que usam o inglês como língua principal de ensino e de investigação¹²⁶,

¹²⁵ Isto não significa que não se tenham desenvolvido esforços para melhorar estes instrumentos de aferição da qualidade das instituições do ensino superior. A plataforma U-Multirank é disso exemplo: no seu âmbito, já é possível comparar Universidades, de todo o mundo, em múltiplas dimensões (ver em <http://www.umultirank.org/#!/home?trackType=home&sightMode=undefined>).

¹²⁶ “Language plays a role in the center/periphery relationship. Universities that use one of the primary international languages, most often English, dominate the academic community” (Altbach, Reisberg e Rumbley: 2009, 11).

que têm uma ampla gama de disciplinas e de programas, e que podem dedicar financiamentos substanciais à investigação. Reconhecem ainda que, apesar dos problemas metodológicos que estes rankings têm, estes são largamente usados e influentes, “and show no signs of disappearing” (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: iv). Através deles, são favorecidas determinadas universidades, determinados países e determinados indivíduos (sobretudo os que têm meios – dinheiro e informação – para procurar as melhores universidades). Apoiando-nos em Lynch, reconhecemos nesta dinâmica o seu lado neoliberal: “[t]he move to create global league tables for university is symbolically the most powerful indicator that market values have been incorporated into the university sector” (Lynch, 2006: 5).

Em termos de favorecimento de universidades, é ainda relatado que as TIC permitiram concentrar a propriedade de editoras, bases de dados e outros recursos-chave nas universidades mais fortes e nalgumas multinacionais, localizadas tendencialmente no mundo desenvolvido. O predomínio do inglês que, como língua da comunicação científica não tem precedentes¹²⁷, ajudou. Em geral, as TIC são consideradas como uma força global, “one of the more powerful influence” (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: 3), que afeta o ensino superior em qualquer lado e a vários níveis. “The impact of technology on science and scholarship, teaching and learning in traditional universities, the possibilities for distance education, and even the internal management of universities has been particularly profound.” (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: 3). Salienta-se que, no entanto, persistem profundas desigualdades no que diz respeito ao acesso, uso e influência destas tecnologias. Mais um exemplo de concentração de recursos.

Deixámos para o fim a referência às mudanças que ocorreram na organização e gestão das universidades. No relatório da UNESCO, reconhece-se como o conceito de tripla hélice (“triple-helix of university-government-industry linkages”) originou mudanças organizacionais importantes na universidade (sobre elas, falaremos em detalhe mais à frente). Refere-se, em particular, que foram desenvolvidos os “special offices” e que estes prosperaram e ajudaram a gerar novas fontes de receitas para as universidades. As universidades, de forma a potenciarem as suas receitas, protegem a propriedade intelectual. Ou seja, a investigação é realizada num contexto onde há pressão e necessidade de comercializar o conhecimento.

Em traços largos, caracterizámos a evolução da Universidade tal como foi vista em 2009 pelos relatores da UNESCO. Algumas das características revelam que, na realidade, o

¹²⁷ Se se excluir, como é salvaguardado no relatório, o domínio do latim na academia da Europa medieval.

ensino superior tem estado sujeito a princípios conformes ao neoliberalismo: restrição do investimento público, imposição de austeridade nas instituições, imperativo posto às instituições no sentido de gerarem mais receitas mesmo sobrecarregando as famílias, visão empresarial da Universidade, ensino superior cada vez mais visto como um bem privado e não - na sua essência – público, comercialização do conhecimento, preocupação da qualidade de todas as instituições substituída pela procura da excelência de algumas, emergência de um mercado universitário, crescente privatização do sector, competição entre instituições, introdução de rankings, hierarquização das instituições universitárias, aumento da desigualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade, uma globalização que fragiliza ainda mais os países mais pobres. O resultado não tem sido brilhante, nomeadamente em termos de elitismo: tornaremos ainda falar deste aspecto.

Em 3.4.5 analisaremos em que medida este retrato coincide com o que cenário da segunda revolução académica traçado em 2000 por Etzkowitz e seus colegas.

3.4.5 Em torno das diferentes perspetivas sobre a segunda revolução académica

No exercício de comparação a que nos propomos, a primeira preocupação consiste em demonstrar qual a importância dos contributos teóricos encabeçados por Etzkowitz, nomeadamente tendo em conta dois dos artigos em torno dos quais gravitaram as ideias das secções 3.4.1 e 3.4.2: (Etzkowitz e Leydesdorff, 2000) e (Etzkowitz et al., 2000). Ou seja, interessa identificar a razão pela qual não começámos a falar na segunda revolução académica logo a partir da análise feita pela UNESCO.

Um dos temas que estes dois artigos, de 2000¹²⁸, têm em comum é o conceito de “tripla hélice”, ao qual o relatório da UNESCO atribui um relevo especial no desenvolvimento da segunda revolução académica, como se acabou de ver (no ponto I). À partida, esta convergência temática é significativa. Vejamos o impacto destes dois artigos na comunidade científica.

Quanto à importância particular dos artigos em questão, pela influência das argumentações neles elaboradas, a estratégia para a averiguar – ainda que apenas de uma forma aproximativa – foi observar as citações que receberam, através de uma pesquisa de citações na Web of Science¹²⁹. Obtivemos o seguinte resultado: o primeiro artigo, *The*

¹²⁸ Primeiro ano do período por onde começa o estudo feito no capítulo 1.

¹²⁹ Pesquisa feita a 23 de Abril de 2015.

dynamics of innovation, teve 871 citações, tendo sido no ano 2012 que teve mais citações; o segundo artigo, *The future of the university and the university of the future*, teve 360 citações, tendo atingido o pico de citações em 2014. Só contextualizando estes valores podemos concluir mais alguma coisa do que afirmar que o primeiro teve um impacto maior (mais do dobro das citações) do que o segundo e que o seu impacto se tem prolongado no tempo.

Nesse sentido, integramo-los em dois grupos: no grupo de 44 artigos que partilham o tópico “innovation”, publicados na mesma revista (*Research Policy*¹³⁰) e no mesmo ano (2000), e no grupo de 39 artigos que partilham o tópico “triple helix”, publicados na mesma revista mas em qualquer ano. Ordenando cada um dos grupos de acordo com a ordem decrescente do número de citações recebidas, nos dois casos, o primeiro artigo que surge é o primeiro artigo mencionado no parágrafo anterior, e o segundo é o segundo artigo aí mencionado. No primeiro grupo referido, o número médio de citações por artigo é 106,27; no segundo grupo, o número médio de citações por artigo é 73,49, situando-se os valores de citação destes dois artigos muito acima destas médias, o que nos permite concluir que foram artigos que se destacaram.

Desta breve análise às citações destes artigos, podemos tirar duas ilações. Por um lado, o impacto que teve a argumentação liderada por Etzkowitz aponta para a adequação de se usarem os seus desenvolvimentos teóricos como ponto de referência para um certo entendimento que houve, efetivamente, da segunda revolução académica e da terceira missão da Universidade (daí julgarmos ser adequado comparar com os desenvolvimentos contidos no relatório da UNESCO apresentados). Por outro lado, pode-se pensar que esse seu contributo teve uma influência (ou pelo menos convergiu com), em termos mais práticos, no modo como a Universidade se tornou inseparável, de uma forma geral, do seu formato empresarial, para o que também convergem afirmações feitas no relatório da UNESCO de 2009.

Quanto ao primeiro aspecto (em que consistiu a segunda revolução académica), se comparamos a narrativa de Etzkowitz com a que é feita sob os auspícios da UNESCO, podemos concluir que a primeira peca por uma extrema linearidade e simplificação, ao adotar uma perspetiva marcadamente económica (a inclusão do contributo para o desenvolvimento económico como terceira missão da Universidade, sendo esta tida como a essência da segunda revolução académica). Por comparação, o relato da UNESCO é de uma riqueza de análise muito maior: traça um panorama da segunda revolução muito diferente, faseando-a (há

¹³⁰ A revista *Research Policy* é considerada como tendo “the highest article counts over the past 22 years (1989-2011, tal com acontece com as revistas *Journal of Technology Transfer* e *Technovation* (Perkmann et al., 2013: 425). Factores de impacto de 2013: *The Journal of Technology Transfer*: 1.305; *Research Policy*: 2.598; *Technovation*: 2.704 (dos sites das editoras das revistas).

características que, por sua vez, vão influenciar outras características), não se circunscrevendo à dimensão económica¹³¹ e possibilitando a identificação de um conjunto diversificado de fatores envolvidos (sociais, ideológicos, políticos, económicos e tecnológicos).

Se bem que, nove anos depois – o intervalo que medeia as duas publicações – a evidência da realidade é outra (basta pensarmos que entretanto ocorreu a crise global de 2008¹³²), muitas das dinâmicas constatadas no relatório da UNESCO já existiam antes¹³³. Necessariamente, o potencial de explicação da segunda narrativa acaba por ser, a nosso ver, muito superior.

Pese a diferença apontada entre as duas narrativas – visão reducionista versus visão abrangente sobre o que mudou no ensino superior, podemos atribuir-lhes duas coincidências. Em primeiro lugar, ambas assumem que, ainda que haja diferentes soluções no equilíbrio que se estabelece entre as três missões da Universidade, tendencialmente a diversidade é de pormenor; a questão de fundo é a convergência para uma mesma dinâmica. Por outro lado, as duas narrativas assumem que tendencialmente se constata a implementação de um formato comum, quanto a princípios de organização e gestão das universidades. Passamos a mostrar como cada uma das narrativas esclarece a via de adoção de uma visão única de gestão e como considera que isso seja conciliável com as várias missões da Universidade. Em particular, consideramos que este é um dos aspectos em que o relato publicado pela UNESCO se torna mais esclarecedor.

Na óptica de Etzkowitz e dos seus colaboradores, a adoção de uma gestão de tipo empresarial nas universidades resulta tanto de um desenvolvimento interno da própria instituição (suscitado pelas vantagens financeiras associadas) como de influências externas (a necessidade de promover o desempenho económico regional e nacional). Reconhecem, no entanto, que muitos (académicos e não só) consideram este novo paradigma empresarial um risco para a própria Universidade (“the entrepreneurial paradigm as a threat to the traditional integrity of the university” (Etzkowitz et al., 2000: 314)). Apesar disso, também reconhecem a inevitabilidade dessa transformação, muito dependente do contexto em que acontece: “the momentum towards the emergence of an ‘entrepreneurial university’ is exceptionally strong,

¹³¹ A evolução traçada tem várias facetas tais como a massificação, o risco de diminuição de qualidade, a globalização, a preocupação pela certificação internacional, o argumento do ensino superior como bem privado, a privatização, a tendência para um maior afastamento entre o centro e a periferia dos sistemas de ensino superior, o aumento da desigualdade de oportunidades, os entraves à possibilidade da mobilidade social.

¹³² Embora ainda, decerto, sem grandes implicações num relatório publicado em 2009.

¹³³ Aliás, no relatório da UNESCO, sublinha-se o facto de as tendências não serem novas, de terem sido já constatadas no relatório de 1998; o que aconteceu, em geral, foi a sua intensificação.

even if its development poses important institutional and governance questions for those involved” (Etzkowitz et al., 2000: 314).

Afirmam que, depois de séculos onde se divergiu de um modelo único para a Universidade, a emergência de um modelo empresarial para a Universidade (“the entrepreneurial University”, “an entrepreneurial identity”, “an entrepreneurial culture within academia”) é resposta à crescente importância do conhecimento nos sistemas de inovação (nacionais ou regionais) e ao reconhecimento do papel da Universidade nesse âmbito (“the university is a cost effective and creative inventor and transfer agent of both knowledge and technology” (Etzkowitz et al., 2000: 314)). A abrangência global deste movimento de mudança também é sublinhada: em qualquer parte do mundo, independentemente do estado de desenvolvimento da indústria e do sistema académico (Etzkowitz et al., 2000).

Quanto à forma como o novo formato empresarial coexiste com as várias missões que uma universidade pode enquadrar, é adiantado que o novo formato também se aplica às universidades de ensino e de investigação, constatando-se que a separação do ensino, da investigação e das actividades de negócios se torna menos sustentável. Um ano mais tarde, Etzkowitz descrevia do seguinte modo os efeitos do modelo empresarial aplicado ao ensino superior: “entrepreneurial universities are reshaping the academic landscape by transforming knowledge into intellectual property [...] As their interest in making money from their research resources grows, universities compete in new arena” (Etzkowitz, 2001: 18). A expressão que melhor sintetizará o que o autor entende por nova arena será a expressão capitalização do conhecimento¹³⁴. Fica implícito que não será todo o conhecimento que será protegido e promovido, porque se mostra preferência pelo conhecimento que se transforma em propriedade intelectual e, desta forma, se pode transformar em dinheiro.

A visão da UNESCO tem um alcance maior. Os seus relatores reconhecem, também eles, como o conceito de “tripla hélice” influenciou diretamente a organização da Universidade e, na sua constatação, até a terminologia que se passa a usar coincide com uma visão empresarial da Universidade. Por exemplo, gerar receitas com a propriedade intelectual, com a comercialização do conhecimento. Mas, como já foi expresso, inserem esta forma de conceber o conhecimento num contexto ideológico que considera o ensino superior como um bem privado, na esteira da visão neoliberal. No entanto, acrescentam que este entendimento neoliberal não é um entendimento único e que, a par dele, existe um entendimento antagónico.

¹³⁴ “The capitalization of knowledge represents a transformation of the role of the university in society comparable to the first academic revolution” (Etzkowitz, 2001: 19).

Sophisticated, university-based research is being conducted in an environment where there is pressure and need to commercialize knowledge, but at the same time opposing pressure exists to treat knowledge production and dissemination as a public good (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: xiv).

Quanto à forma como a nova gestão da universidade coexiste com as várias missões da Universidade, os autores do relatório da UNESCO têm uma posição muito menos conciliadora do que a da primeira narrativa. Consideram que, em particular, são postas em causa a função social e a função de serviço público da Universidade, funções que consideram ser centrais na sociedade contemporânea.

The broader societal role and the service function of the university are called into question when the private-good argument dominates. More emphasis on cost recovery, higher tuition, and university/industry links distracts from the traditional social role of higher education (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: 13).

São dados, como exemplo, serviços que a Universidade deve continuar a realizar, atividades que são tidas como particularmente importantes em termos sociais, culturais e de liberdade de debate, sobretudo em contextos de maior fragilidade.

Some universities sponsor publishing house, journals, house theater groups, noncommercial radio and television stations, and serve as key intellectual centers (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: xi).

Como conclusão desta secção, somos levados a pensar que a Universidade se ajustou paulatinamente a um modo de ser neoliberal também pela influência de argumentos científicos (veiculados, por exemplo, pelos artigos da equipa de Etzkowitz aqui referidos). Estes, despidos de qualquer argumentação ideológica, ajudaram a implementar um formato de universidade (empresarial) adequado à visão neoliberal de ensino superior, a qual acabou por ganhar terreno no contexto da segunda revolução académica, como esclareceu o relatório da UNESCO analisado.

Na realidade, de uma forma ou de outra, a prioridade foi atribuída ao conhecimento mais valorizado pela economia, em nome da eficiência do investimento público. Em troca, certas áreas do conhecimento foram sendo desvalorizadas, como é o caso das Humanidades e como foi comprovado no capítulo 1 e no capítulo 2. Corroborando esta afirmação, e à semelhança de como Foucault definia a linha que separava o liberalismo do neoliberalismo,

Lynch explicita que, relativamente à educação, o neoliberalismo foi mais longe que o liberalismo, no sentido em que subordinou e trivializou a educação que não tem valor de mercado. Quando refere um relatório elaborado pela OCED sobre a Irlanda, dá um exemplo dessa tendência.

The attitude of the OECD to arts, humanities and social sciences is evident from the OECD review of higher education in Ireland in 2004 [...] Throughout the report on Irish higher education the focus is on developing a skilled work force for the economy. There is no reference in the body of the report to the role of the universities in developing the civil, political, social or cultural institutions of society, either locally or globally. Interestingly, the terms of reference for the OECD group do make reference to the importance of identifying strategies for developing skills and research needs ‘for economic and social development’ but there is no reference to these objectives in the published report (Lynch, 2006: 6).

O formato empresarial da Universidade, e a reforma organizacional que implicou a sua concretização, teve um impacto – ou uma razão de ser? – que extravasa o âmbito organizacional da Universidade: transformou, ou ajudou a transformar, ideologicamente a natureza desta instituição. A este propósito, Naomar Filho fala expressamente numa mudança de paradigma e contextualiza-a a nível ideológico.

Entretanto, no final do século XX, num contexto económico e político que ganhou o nome de neoliberalismo, vimos emergir o que pode vir a ser um paradigma académico novo; trata-se da universidade ‘corporativa’ [...] a instituição universitária é organizada e posta a funcionar como um empreendimento comercial (Filho, 2008: 123).

Na próxima secção aprofundam-se os princípios pelos quais se rege a nova gestão da Universidade. Dispomos de um conjunto de conceitos que se aprumam para esclarecer a reforma que vai acontecendo na Universidade. Acabam por ser complementares e o aprofundamento de qualquer um deles leva-nos de novo à questão ideológica.

3.4.6 A nova gestão da Universidade

Começamos por explicitar as circunstâncias que desencadearam o aparecimento de uma nova forma de gestão das instituições do ensino superior, dinâmica que acontece de uma forma generalizada nas instituições públicas, não só no sector da educação mas em todos.

O fim do consenso em torno do estado social (“welfare state”) acontece na década de 1980, quando vários governos ocidentais se confrontam com uma crise fiscal (“fiscal crisis”). Aumentando a pressão para se reduzir a despesa pública, introduz-se uma nova abordagem da gestão da administração pública, sendo a teoria “New Public Management” (NPM) e as auditorias realizadas sob o princípio “value for money” as transformações mais notórias.

These new circumstances have resulted in radical transformations in the public sector (Belfiore, 2004: 191).

Não surpreende que esta seja uma mudança de paradigma relativamente às instituições públicas, mudança que acontece em estreita relação com a implementação do neoliberalismo. E, entre as instituições públicas, está a Universidade.

The ascendancy of neoliberalism and the associated discourses of ‘new public management’, during the 1980s and 1990s has produced a fundamental shift in the way universities and other institutions of higher education have defined and justified their institutional existence (Olssen e Peters, 2005: 313).

A propósito das mudanças que ocorrem na política cultural do Reino Unido, sobretudo a partir da governação de Thatcher (que implementou políticas neoliberais), Eleonora Belfiore (2004) esclarece o contexto e a natureza da teoria NPM que, como constata, foi implementada em vários países ocidentais.

Com o objetivo de reduzir o peso do Estado, as orientações políticas são para diminuir a despesa pública e aumentar a eficiência do dinheiro que é despendido. Esta estratégia de ação coincide com a própria evolução do ensino superior público. Surge também o fenómeno das políticas anexadas (the phenomenon of policy “attachment”): as políticas de determinadas áreas sectoriais são elaboradas na medida em que essas áreas são úteis a outras áreas, e não porque se lhes reconheça um valor específico. A esta luz, e no caso estudado, acaba por se tornar mais explícito o lado instrumental das artes¹³⁵ (serem úteis para algo), no argumento que estabelece o racional do investimento público que lhes é atribuído.

The principal sets of public policy objectives to which the arts have successfully “attached” themselves are economic development, urban regeneration and social inclusion (Belfiore, 2004: 188).

¹³⁵ A realidade estudada por Belfiore ao analisar as políticas culturais.

Encontramos aqui semelhanças com as políticas do ensino superior, no sentido em que estas também parecem seguir atreladas às políticas económicas.

Sob a mesma orientação (menos Estado, mais eficiência), surgem também as políticas baseadas em evidências (“evidence-based policies”), associadas à questão da responsabilidade (“accountability”) e que promovem as atividades de monitorização e de auditoria.

No entanto, o novo estilo de gestão do sector público teve por modelo o estilo de gestão do sector privado. Assim, a crescente popularidade das auditorias está diretamente ligada às tentativas sistemáticas de tornar o Estado mais empresarial (tal como vimos acontecer com a universidade). As ideias-chave da nova gestão pública são:

cost control, financial transparency, the introduction of market mechanisms into the provision of public services, the reliance on a ‘contract culture’ and – more importantly – “the enhancement of accountability to costumers for the quality services via the creation of performance indicators” (Belfiore, 2004: 191).

Continuando a apoiar-se em vários autores, Belfiore constata que os países onde a teoria NPM se implementou de uma forma mais firme são países onde a influência do neoliberalismo foi histórica e particularmente significativa (Estados Unidos da América, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia).

“Rather than representing a politically neutral solution to the problems posed by contemporary public administration, NPM and the rhetoric of managerialism seem to go along very nicely with strategies of neo-liberal globalisation.” E cita Clarke (publicação de 2001): “The neo-liberal strategy has been consistently hostile to the public realm” (Belfiore, 2004: 192).

O contributo desta autora, ao elucidar princípios da nova gestão pública, permite enquadrar a nova gestão da Universidade num movimento mais amplo de reforma da administração pública (segundo a teoria NPM), ao mesmo tempo que, mais uma vez, encontramos a ideologia neoliberal subjacente a essa evolução. Assim, vai-se consolidando a nossa perceção de que, qualquer que seja o rumo que tome a nossa análise, convergimos sempre para a ideologia neoliberal como razão das transformações que acontecem na Universidade.

Relacionado com o NPM, surge um outro conceito: o “new managerialism”. Deem e Brehony (2005) distinguem estes dois conceitos, com base em vários autores. O contraste que nos parece mais ilustrativo é o que apresenta o conceito NPM como significando um cluster de ideias, valores e práticas pertencentes a uma nova ortodoxia administrativa técnica e

internacional, enquanto que, no caso do conceito “new managerialism”, a gestão é considerada como uma atividade política e ideológica, mais do que uma atividade técnica.

Segundo estes autores, a influência ideológica fica reservada para o conceito de “new managerialism” (NM), o qual apresentam tomando por base um estudo empírico em que é analisada a sua implementação em universidades do Reino Unido¹³⁶. Concluem que o NM, enquanto conjunto geral de princípios ideológicos, permeou o ensino superior e foi abraçado por muitos gestores - académicos (“manager-academics”).

‘New managerialism’ has changed and will continue to change what universities do and how they do it; this is very clearly an ideological rather than simply a technical reform of higher education and one that is firmly based on interests concerning relations of power and dominance (Deem e Brehony, 2005: 231-232).

As conclusões do estudo indicam que, sob a designação “new managerialism”, se assiste a uma importação de ideias e práticas do ambiente dos negócios privados para o ambiente do serviço público, assumindo que o primeiro ambiente é melhor do que o segundo. Entre estes dois sectores, surgem também novas configurações de relações através do estabelecimento de parcerias entre o sector público e o sector privado, assim como o recurso ao *outsourcing*. Na realidade, sob este entendimento, a solução de todos os problemas do serviço público parece passar pela gestão, constatando-se mesmo a generalização da linguagem própria dos negócios. Os autores citam G. Andrews (1998)¹³⁷:

‘New managerialism has become the new organising philosophy of governance and has served to justify the restructuring and modernising of a range of institutions’ (Deem e Brehony, 2005).

Mais uma vez, podemos concluir que se concretizou uma mudança de paradigma no que diz respeito à gestão das instituições públicas e, necessariamente, à gestão das universidades.

Deem e Brehony indicam as seguintes características da nova forma de gestão: ênfase da primazia da gestão sobre todas as outras atividades; correção de procedimentos burocráticos; definição de metas financeiras e outras metas; desenvolvimento de quase-

¹³⁶ “The study [...] involved a multi-disciplinary team [...] based at Lancaster University from 1998-2000. The remit of the project was to examine the extent to which ‘new managerialism’ was perceived to have permeated the management of UK universities. The first stage of the research used focus group discussions with academics, managers and administrators from UK learned societies and professional bodies to find out what respondents perceived was currently happening to the management of universities. The second stage involved semi-structured interviews with 137 manager-academics (from Head of Department to Vice Chancellor) and 29 senior administrators in 16 universities” (Deem e Brehony, 2005: 224).

¹³⁷ Andrews, G. (1998) Technocrats or Intellectuals? <http://www.signsofthetimes.org.uk/pamphlet1/techno.html>.

mercados¹³⁸ de serviços; prestação de serviços orientada pelo princípio de maximização da eficácia e da eficiência; reestruturação da força de trabalho em nome do trabalho de equipa e da flexibilização; implementação de auditorias à qualidade da prestação do serviço público; monitorização do desempenho dos empregados e encorajamento da auto-monitorização; implementação do uso de indicadores e de *league tables*; exercícios de *benchmarking*.

Os autores identificam os seguintes efeitos nas Universidades no Reino Unido:

changes to the funding environment, academic work and workloads (more students, a smaller unit of resource per student and pressure to do both teaching and research to a high standard); more emphasis on team work in both teaching and research, partly in response to external audit; the introduction of cost-centres to university departments or faculties; greater internal and external surveillance of the performance of academics and an increase in the proportion of managers, both career administrators and manager-academics, in universities (Deem e Brehony, 2005: 225).

Comparando a caracterização anterior do NPM com esta descrição do NM, constatamos que há uma grande convergência nas linhas traçadas e que, qualquer que seja a perspetiva adotada, as instituições de ensino superior surgem governadas por novos princípios de gestão, recuperados sobretudo do sector privado e a funcionar, de alguma forma, de acordo com os mecanismos de mercado. Na realidade, esta forma de gestão parte dos princípios ideológicos neoliberais: um menor peso do investimento do Estado (menos Estado), um entendimento do ensino superior menos como bem público e mais como bem privado, e a sua integração no mercado (a sua comercialização) e na economia (em prol desta).

A evolução que ocorreu no ensino superior no Reino Unido, desde 1979 a 2010, é descrita num artigo mais recente (Gewirtz & Cribb, 2013), no qual se faz uma descrição ainda mais completa das mudanças que se deram nas instituições deste sector.

Assim, e como resultado de cortes financeiros e de um maior intervencionismo do Estado (próprio do neoliberalismo, como já sublinhado), constata-se nas instituições de ensino superior do Reino Unido as seguintes mudanças:

- o surgimento de novas práticas de gestão derivadas da adoção de valores do sector privado;
- o aparecimento de novas profissões no seio da Universidade do âmbito da gestão¹³⁹;
- a alteração das identidades académicas¹⁴⁰;

¹³⁸ Ou seja, quando se colocam as instituições do ensino superior a funcionar em condições onde a ênfase é colocada no facto de as universidades competirem entre si pelos alunos, por receitas de investigação e por académicos / investigadores de reconhecido mérito (“academic research ‘stars’”) (Deem, 1998: 48).

¹³⁹ Nomeadamente, os profissionais que no ensino superior assumem as funções de gestão, sobre os quais se pode afirmar que “Clearly, senior managers in a particular public service, such as higher education, may well regard themselves or be regarded as, part of social group from the dominant classes, even if they do not in any sense themselves constitute a class” (Deem e Brehony, 2005: 221).

- o crescimento da competição entre instituições universitárias, sendo os *rankings* de universidades de sobremaneira disso representativos;
- a introdução de atividades de marketing nas instituições;
- a expansão das ligações à indústria;
- uma modernização da demografia disciplinar, que consiste num ajustar do sistema universitário a favor da ciência e da engenharia;
- uma marginalização das Humanidades e
- o eclipse da Universidade enquanto agente social crítico, face à sua instrumentalização perante a economia (Gewirtz e Cribb, 2013).

O impacto de princípios como a redução do peso de Estado e a maior eficiência dos dinheiros públicos, associados às “novas” ideias de gestão, fica bem patente.

Apesar deste estudo se restringir ao Reino Unido, baseando-se em várias outras opiniões Gewirtz e Cribb assumem um posicionamento mais geral sobre o ensino superior, afirmando que a Universidade se está a tornar numa instituição neoliberal em vários países.

There is a growing body of critical work on contemporary HE [Higher Education] that describes and laments the rise of the university as a neoliberal institution and the various ways in which the organisational structures, cultures and values of HE across a range of national contexts have been reconfigured by the twin forces of managerialism and marketisation (Gewirtz e Cribb, 2013: 58).

A importância do artigo acabado de citar sobressai se tivermos em consideração que, já há mais de trinta anos, as universidades europeias estão a ser progressivamente reorganizadas (num processo lento mas contínuo, transformando-se em grandes organizações multitarefas, o que tem implicado novas estruturas de governação para as gerir) e que todo este processo de transformação teve início no Reino Unido no princípio da década de 1980, tendo-se espalhado posteriormente por todo o continente (Geuna e Muscio, 2009). Ou seja, parece haver probabilidades de, em outros países, os resultados serem semelhantes aos do

¹⁴⁰ Segundo Archer, o neoliberalismo exerce uma pressão considerável – física, mental e emocional – nos académicos, para estes serem submissos, flexíveis, para se auto-imolarem e produzirem os *outputs* expectáveis para a nova economia. Ela reconhece um poder no discurso neoliberal que tem efeitos no sujeito, de uma forma profunda e íntima (Archer, 2008).

Segundo Bernstein, o que foi reestruturado não foram somente as condições externas de uma identidade profissional mas – mais central – a relação humana com o conhecimento. Ou seja, o que foi mais profundamente ameaçado, com a crescente tendência de mercantilização, de regulação externa e de cultura de auditoria na universidade, foi a introspeção e a dedicação interior. A sua preocupação encontra-se quer ao nível da produção do conhecimento quer ao nível da transmissão pedagógica. Isto porque é negado aos formadores acesso às formas de conhecimento que permitem que possíveis alternativas possam ser valorizadas; está-se a referir à eliminação da filosofia, da história e da sociologia da educação nas teorias educacionais (Beck e Young, 2005)

Reino Unido. E os resultados não são bons, acrescentamos nós, nem para as Humanidades, nem para a Universidade, nem para a sociedade em geral.

Um outro conceito complementa o entendimento desta nova realidade: o capitalismo académico. De acordo com Rhoades e Slaughter, o capitalismo académico, enquadrado na nova economia (“academic capitalism in the new economy”), consiste na inserção da universidade no mercado e na conseqüente adoção de comportamentos de mercado. Mesmo as instituições de ensino superior públicas, confrontando-se com a diminuição do suporte estatal, desenvolvem, fazem marketing de e vendem os seus serviços como bens de consumo (Rhoades e Slaughter, 2004). Já nada propriamente novo, quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista prático, tendo em conta o que até aqui já fomos relatando.

Today, higher education institutions are seeking to generate revenue from their core educational, research and service functions, ranging from the production of knowledge (such as research leading to patents) created by the faculty to the faculty’s curriculum and instruction (teaching materials that can be copyrighted and marketed) (Rhoades e Slaughter, 2004: 37).

Mais ainda, as instituições restringem substancialmente a sua atividade de acordo com prioridades económicas de curto prazo, sendo desvalorizadas funções importantes como providenciar o acesso à economia a uma larga fatia da população, preparar os cidadãos para a democracia num novo mundo global e altamente tecnológico, e abordar uma série de problemas sociais que decorrem da mudança para uma economia baseada no conhecimento (Rhoades e Slaughter, 2004).

Uma das conseqüências salientada no mesmo artigo, como conclusão de um estudo desenvolvido em instituições do ensino superior nos EUA, é a forma como a prioridade se muda para a necessidade de gerar receitas, em vez de se focar na qualidade do ensino, e o impacto que isso tem no próprio conteúdo do que é ensinado e como é ensinado. Reconhece-se que estas alterações acontecem em vários tipos de instituições de ensino superior (“liberal arts colleges”, “the two year sector”, “the four year institutions”, ...), nem sempre privilegiando as populações locais mas sim os estudantes internacionais: “they can charge these students much more in tuition than what locals pay” (Rhoades e Slaughter, 2004: 44).

São identificados efeitos do capitalismo académico socialmente nocivos, nomeadamente o facto de, no seu âmbito, as instituições acabarem por transferir os custos para o consumidor através do aumento das propinas, o que aumenta as dificuldades de acesso à Universidade. Por isso, os autores reclamam que as políticas tornem a dar prioridade às funções educacionais e democráticas da Universidade, e ao seu contributo para o

desenvolvimento das comunidades onde se encontram inseridas. Do lado da Academia, esperam que esta contribua para a expansão da oportunidade de acesso àqueles que têm encontrado barreiras culturais, económicas e sociais para aí entrarem (Rhoades e Slaughter, 2004).

Reconhecemos nas consequências enumeradas a ascensão das políticas neoliberais. O golpe desferido no que é definido como sendo a esfera pública advém não só da redução do investimento público, mas também do fenómeno de gerir com os princípios do privado aquilo que resta do investimento público. Uma aporia de difícil resolução, se não deixarmos de pensar no bem e no serviço públicos como se fossem privados.

At the beginning of the twenty-first century, the public realm looks rather less robust [...] This focus on the public realm is rather wide than the question of ‘welfare states’, although they overlap in important ways. I will be using the term ‘public’ to refer to a number of intersecting social phenomena: the idea of a ‘public interest’ which may require forms of collectivized expression; the institutionalization of ‘public services’ (as a means of meeting the public’s needs); and the conception of a public – a collective (usually national) body that is capable of having interests and needs. In various ways, these aspects of a public realm have been challenged in the name of the ‘private’, bringing about what John Baldock has called the ‘declining publicness of public services’ (Clarke, 2004: 27).

Esta desconsideração pelo domínio público contém a possibilidade de se tornar numa desconsideração pela própria sociedade, enquanto coletivo. Clarke lembra a ideia, disseminada num período de alto thatcherismo (“high Thatcherism”), que negava a existência do interesse público em geral, existindo só escolhas privadas. Quando muito,

if there is a public interest, it takes the form of a consumerist desire for efficient and high-quality services, which will be best served by private provision and private choices (Clarke, 2004: 34).

O conteúdo da próxima secção resulta da necessidade de responder à questão que agora se impõe: que sociedade se idealiza quando é implementado um sistema de ensino superior de matriz neoliberal?

3.4.7 Universidade e sociedade

O impacto da implementação de políticas neoliberais no ensino superior tem uma dimensão social, já realçada no relatório publicado pela UNESCO em 2009: o aumento do fosso entre

os sistemas de ensino superior de países ricos e os de países em desenvolvimento, entre instituições de primeira qualidade e de segunda, entre indivíduos com e sem poder económico, ... Esta tendência sectorial está de acordo com a tendência que resulta do neoliberalismo em geral: o aumento das desigualdades sociais, o aumento do fosso entre ricos e pobres¹⁴¹.

Num artigo de 2006, Kathleen Lynch referia-se à tendência elitista que se estava a intensificar na universidade. Logo de início, toma e fundamenta uma posição realista pela qual afirma que a Universidade nunca terá deixado de ser uma instituição elitista, apesar de todos os avanços feitos no sentido de a tornar cada vez mais inclusiva. No entanto, o mais recente enquadramento neoliberal em que foi posicionada esta instituição, agravou este seu elitismo.

What has come to pass in the early twenty-first century is that elitism is being reinvigorated as marketisation and commercialization have taken hold [...] The corporatization and marketisation of the universities has its origins in neo-liberal politics (Lynch, 2006: 2-3).

Reconhecendo, porém, que a comercialização não é uma realidade recente, a autora sublinha que a novidade está, por um lado, na legitimidade que adquiriu e, por outro lado, na sua generalização a todo o tipo de universidades. O título do artigo em questão, *Neoliberalism and Marketisation: the implications for higher education*, mostra como um único conceito é capaz de resumir a intersecção entre neoliberalismo e ensino superior: mercantilização. Esse encontro é, na realidade, um confronto entre a posição que considera o ensino superior como um bem público e a posição que o considera como um bem privado. Lynch está em consonância com outros autores como, por exemplo, Naidoo.

The perception of higher education as an industry for enhancing national competitiveness and as a lucrative service that can be sold in the global market has begun to eclipse the social and cultural objectives of higher education generally encompassed in the conception of higher education as a 'public good' (Naidoo, 2003: 250).

Lynch acrescenta que este elitismo se esconde sob a capa de permitir que o cidadão comum opte por uma instituição. Na análise que faz, a visão neoliberal torna a educação tão só em mais um serviço, a ser disponibilizado no mercado, salvaguardando-se a possibilidade de escolha como essencial (em convergência com as escolhas privadas referidas por Clarke, na secção anterior). Fundamentando-se em vários autores, como recorrentemente faz ao longo

¹⁴¹ Fenómeno já referido no capítulo 2.

do artigo, a autora constata a forma como a desigualdade de oportunidades assim se enraíza mais profundamente no sistema educativo, também no ensino superior:

the evidence is overwhelming that in economically unequal societies, only those with sufficient resources can make choices¹⁴² and those who are poor have no choices at all [...] What is ignored is the fact that what people may want is not a choice of university (or public service) but access to an affordable, accessible and available university education of high standard (Lynch, 2006: 3).

Num contexto neoliberal, o esquecimento do Estado enquanto garante de igualdade de oportunidades, faz emergir a glorificação do cidadão consumidor (“the glorification of the ‘consumer citizen’” (Lynch, 2006: 3)).

Este reforço do elitismo no ensino superior é visto como uma situação caricata e socialmente injusta, sobretudo se contextualizado numa dimensão intergeracional:

The irony of what is now happening is that is the very success of state-aided education that is used to challenge its continuance [...] to maintain this level of social and economic development that derives from high quality higher education requires continual investment by the state. With the rise of the New Right, neo-liberal agenda, there is an attempt to offload the cost of education [...] to privatise public services, including higher education (Lynch, 2006: 4).

Este movimento de oscilação de princípios também é descrito por Michael Skolnik. Apoiando-se em vários autores, Skolnik constata como, na década de 1960, o conceito de capital humano se tornou incontornável nas discussões sobre política económica, quando este foi reconhecido como o fator de produção mais importante em termos de contribuição para o desenvolvimento económico, mais do que fatores como o trabalho, o capital e os recursos humanos.

Referindo-se sobretudo à realidade do Canadá, o autor explicita como esse entendimento desencadeou um incremento sem precedentes no financiamento do ensino superior que, aliado ao “postwar baby boom”, favoreceu a democratização do ensino superior. Mas, acaba por acrescentar, a crença no valor económico da educação – teoricamente fundamentada mas, na prática, não posteriormente verificada – não conseguiu aguentar o impacto de uma despesa pública que lhe era dedicada e que progressivamente ia tendo um peso cada vez mais esmagador (Skolnik, 2005).

Numa reflexão sobre a democratização do ensino superior, Louise Morley considera que a transformação que aconteceu nesse sector foi largamente conduzida pelas necessidades

¹⁴² Mesmo que seja escolher as melhores instituições no sector público.

da economia constatadas, em vez de ser nutrida por imaginários académicos ou movimentos sociais. Constata, assim, que

Social justice is less of a priority than the needs of the competitive state (Morley, 2012: 355).

Concluindo, e fazendo uma ligação direta com o que referimos no capítulo 2, a Universidade neoliberal é perpassada pelos princípios da economia de mercado, tal como acontece com a toda a sociedade. Mas, para além deste facto e mais importante em termos sociais, as desigualdades que a Universidade atualmente tende a perpetuar constituem-se como sendo uma condição favorável à constituição de uma sociedade assente nos princípios da concorrência, na qual o indivíduo vence por mérito da sua condição (ainda que possa incluir o mérito próprio), sem que o Estado tenha oportunidade de proporcionar a todos uma robusta igualdade de oportunidades. Há que replicar, para o ensino superior, a aspiração que François Bayrou expressa para a escola em geral:

Je suis pour que tout le monde puisse accéder à cette exigence élitiste, qu'elle ne soit pas réservée à quelques-uns, mais offerte à tous. La véritable démarche démocratique, ce n'est pas le minimum pour tous, c'est le maximum, l'excellence, proposés à tous¹⁴³.

Confirma-se, assim, a estreita relação entre a forma como se concebe a universidade e a forma como se concebe a sociedade, de acordo com a seguinte visão:

Antes de escolher que tipo de educação superior um país deseja estabelecer, é necessário decidir que modelo de sociedade deseja construir (citação de Marco Antônio Dias encontrada em Rubião (2013: 22)).

A noção de que subjacente aos ideais que sustentam as políticas da educação, nomeadamente a superior, está o ideal de sociedade, é salientada por Sousa Santos.

A perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento económico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente (Santos, 2008: 19).

¹⁴³ in : <http://www.lefigaro.fr/vox/politique/2015/05/01/31001-20150501ARTFIG00182-francois-bayrou-l-ecole-doit-viser-l-elitisme-pour-tous.php>, consultado a 14 Maio 2015.

As tendências que verificámos na Universidade não são específicas das instituições desse sector.

A proliferação de rankings de capacidades e realizações nos mais variados domínios [...] a multiplicação de mecanismos e efeitos sociais inigualitários ou discriminatórios associados a essas hierarquizações; a secundarização do valor da cooperação relativamente ao da competição [...] – tudo isto está mais explícita ou implicitamente associado ao pressuposto elitista de que essas hierarquias são naturais e eficientes (Costa, 2012: 23).

3.4.8 As missões da Universidade: ideias e preocupações mais recentes

O que emerge como decisivo na recente desvalorização das Humanidades é a conceção neoliberal de Universidade e o formato empresarial que lhe está subjacente, factores aos quais se juntam, sem dúvida, dificuldades financeiras concretas¹⁴⁴. Este contexto tem implicações na forma como se hierarquizam as várias missões da Universidade. Detemo-nos de seguida nalguns autores que constatarem como os desequilíbrios entre as várias missões tem repercussões ao nível da forma como os recursos se distribuem pelos diferentes domínios do conhecimento.

Há autores que preconizam o carácter cumulativo das funções da Universidade. Nesta perspectiva, a questão das funções da Universidade não é tanto uma questão evolutiva (umas dando lugar a outras) mas uma questão de coexistência. Clancy e Dill expressam esta realidade pela designação “‘multi-layering’ of missions” (Clancy e Dill, 2009: 14), mas reconhecem a tensão que existe entre os vários agentes envolvidos, no sentido de cada missão manter quer a sua legitimidade quer a sua relevância. Os problemas surgem quando as funções mais tradicionais da Universidade não são suficientemente salvaguardadas e há um equilíbrio que fica ameaçado, identificando-se perdas ao nível dos domínios do conhecimento, nomeadamente das Humanidades.

There is evidence of a growing concern that higher education institutions have failed to achieve a harmonious balance between the competing missions now being pressed on them by different stakeholders. This concern has emanated especially from those who work in the humanities and social sciences (Clancy e Dill, 2009: 14-15).

¹⁴⁴ “The global recession has of course produced an even more direct threat to the growth and health of higher education – a financial one.” (Faust, 2010).

A abordagem que Boulton e Lucas fazem relativamente à situação atual da Universidade mostra como estão preocupados sobretudo com os efeitos das ações governamentais (subjacentes às quais estão, sabemos, princípios ideológicos). Estes autores questionam o modo como os governantes, de uma forma geral e a uma escala mundial, encaram o papel da Universidade. Afirmam que a ênfase tem sido posta na primazia do benefício económico direto e nas necessidades atuais, descurando-se desta forma uma visão global do conhecimento e uma dimensão de longo prazo.

Em oposição a essa corrente, os autores afirmam a necessidade de promover o desenvolvimento tanto da investigação como do ensino, sem deixar nenhum domínio do conhecimento desguarnecido, de molde a que se garantam – para o futuro – recursos para dar resposta a problemas não previsíveis no presente. Mais uma vez transparece o desassossego para com as Humanidades que consideram (tal como as Artes e as Ciências Sociais) de uma utilidade profunda e prática:

Uncertainty about future relevance in the spectrum of research or of curricula is such that a Darwinian adaptive model is the most appropriate; where both range across the whole landscape of human understanding and experience, embodied not only in the natural sciences and technology but also in the arts, humanities and social sciences (Boulton e Lucas, 2011: 2510).

Para Drew Faust, a economia global, altamente competitiva, tem levado os governantes a colocar pressão para um retorno mais imediato e tangível dos investimentos públicos. Reconhece que esta ênfase leva a cortes mais drásticos em certas áreas do conhecimento e dá exemplos de disciplinas das Humanidades (Faust, 2010).

Ainda que Skolnik não se refira em concreto à questão do equilíbrio de recursos entre domínios do conhecimento, considera que a capacidade de as universidades responderem aos desafios económicos e, simultaneamente, conseguirem manter o equilíbrio entre estes e os não económicos está ameaçada. O problema passa por não se apostar numa diferenciação evidente entre os diferentes tipos de instituições de ensino superior. Para esta autora, um dos fatores que poderia ajudar a preservar o equilíbrio referido seria a estrutura binária que existe em vários sistemas do ensino superior. Contudo, referindo-se expressamente ao Canadá, mas sabendo que também acontece noutros países, constata que na última década se foram desvanecendo as fronteiras entre as duas vertentes do ensino superior. Por um lado, o ensino superior não universitário esteve sujeito a uma maior exigência e sofisticação ao nível das competências dos seus graduados; por outro lado, o sector universitário colocou mais ênfase

na formação e na investigação tendo em vista retornos económicos relativamente rápidos. (Skolnik, 2005)

Se valorizamos um ideal de instituição do ensino superior, para o qual todas tendem, sobretudo para assegurarem os respetivos financiamentos, necessariamente umas missões ficarão mais comprometidas:

all of the world's top-ranked universities are research-intensive institutions, and the academic systems seen as centers are those with strength in research. A university considered to be *world class* is less likely to stress teaching, public service, providing access to underserved populations, or other important social services (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: 11).

Consequentemente, os domínios do conhecimento com menor retorno económico também ficarão mais comprometidos (parece ser inegável).

Após nos debruçarmos sobre a questão “missões da Universidade versus equilíbrios entre domínios do conhecimento”, vejamos em que termos se coloca um debate mais recente sobre as missões da Universidade.

Retomemos o relatório publicado pela UNESCO em 2009, *Trends in Global Higher Education*, para identificarmos que terceira missão se atribui à Universidade nesse forum, para além do ensino e da investigação, as duas missões que consensualmente se atribuem à Universidade.

Segundo os relatores da UNESCO, a terceira missão da Universidade consiste em serviço público, o que vemos coexistir com dificuldade com as novas práticas de gestão implementadas na Universidade. Sobre a forma como coexistem as três missões (ensino, investigação e serviço público), instituição a instituição, é dito que coexistem numa constante tensão e que as universidades, de acordo com a autonomia que têm para desenvolver os seus planos e programas, têm de fazer árduas escolhas quando estabelecem prioridades e quando afetam recursos.

Esta grande diferença na forma como se entende o que é a terceira missão da Universidade (a substituição do desenvolvimento económico¹⁴⁵ pelo serviço público) não significa que se considere que a situação financeira em geral tenha melhorado, pelo contrário.

¹⁴⁵ Mesmo quando, noutros fóruns, se fala mais genericamente em desenvolvimento, na prática o que se encontra é a preocupação pelo desenvolvimento económico. Por exemplo, relativamente ao relatório sobre a Irlanda, publicado pela OCDE em 2004: “Throughout the report the development of society is equated with economic development and the latter is focused primarily on science and technology” (Lynch, 2006: 6). Ou ainda, embora percecionado de outra forma: “The widespread emphasis on the growing relevance of a knowledge-driven economy is a powerful lever for Higher Education Systems’ (HES’) change, but it often tends to reduce the role of universities to the economic dimension or even simply to the market” (Vargiu, 2014: 563).

É assumido no mesmo relatório que se continua a viver no meio de uma crise económica profunda, cujas repercussões na sociedade, e no ensino superior, ainda não são claras. Muitos países e universidades serão confrontados com problemas financeiros, com sérias consequências, quer a curto prazo como também a médio prazo, embora o impacto varie de país para país. Há a consciência de que o ensino superior entrará no período de cortes acentuados, sem igual desde a II Guerra Mundial (já o tínhamos referido em 3.4.4).

A emergência do serviço público como missão da Universidade tem a ver com o facto de continuar a haver quem continue a achar que o ensino superior é um bem público importante e que tem de ser suportado enquanto tal¹⁴⁶. O risco de se continuarem a adensar as desigualdades de oportunidades entre indivíduos e entre países, por se tornar mais difícil o acesso à Universidade, leva a que seja necessário inverter várias das tendências identificadas na evolução do ensino superior.

We emphasize this in the trend report because this aspect of higher education is easily neglected in the rush for income and prestige. The multiple and diverse responsibilities of higher education are ultimately key to the well-being of modern society, but this expanded role adds considerable complexity and many challenges (Altbach, Reisberg e Rumbley, 2009: xviii).

Não que se negue a necessidade de se terem providenciado alguns ajustamentos na Universidade para que esta pudesse dar resposta aos desafios da economia global. O que faz menos sentido é restringir substancialmente as prioridades da Universidade às prioridades económicas de curto-prazo, com efeitos negativos que recaem sobre missões importantes da Universidade. A par, há que manter outras preocupações.

These include providing access to the economy for a broader proportion of the population; preparing citizens for a democracy in a new, high-tech, global World; and addressing a range of social problems and issues that attend the shift to a knowledge-based economy (Rhoades e Slaughter, 2004: 38).

Ainda relativamente à questão da terceira missão da Universidade, Andrea Vargiu fez um balanço recente sobre a forma como esta é entendida. Começa por admitir o vasto consenso que há em torno das duas primeiras missões da Universidade – ensino e investigação, sublinhando contudo a variedade de perfis que as instituições podem concretizar a partir destas duas missões. Quanto à terceira missão, ele considera (citando R.E. Gleeson) que há muito menos consenso, mas encontra um denominador comum entre as várias aceções:

¹⁴⁶ Mesmo Etzkowitz, em 2013, também já inclui o serviço público como missão da Universidade (citação já incluída neste capítulo).

a função social ou o compromisso público (public engagement) da Universidade, que pode assumir vários modos de concretização: “attitudes and practices vary significantly among HEIs, but also within a single university, between departments or disciplines, for instance” (Vargiu, 2014: 5). Isto sem negar posições políticas assumidas nos últimos anos do século XX ou nos primeiros anos do século XXI, quer por governos nacionais quer pela EU e pela OCDE, onde se reduz o papel da Universidade na economia do conhecimento à dimensão económica ou mesmo, simplesmente, ao mercado (o que vem ao encontro da nossa interpretação da realidade).

That attitude is reflected in policies and academic debates that are inclined to relegate third stream activities to their commercial relevance (Vargiu, 2014: 4).

Mesmo assim, Vargiu reconhece que muitos autores tendem a entender a terceira missão especificamente com uma missão de serviço (em conformidade com o relatório da UNESCO de 2009). Aparece novamente uma metáfora tridimensional: desta vez, o ensino superior visualiza-se como um assento com três pernas (cita-se H.G. Schuetze, trabalho publicado em 2010, “the stool has three legs”): investigação, ensino e serviço. A razão pela qual estas três dimensões aparecem interligadas e com a mesma importância (“three legs of the same length and strength”) é posta nos seguintes termos:

The service is there because it keeps the teaching and research honest. It keeps them connected to everyday problems that people have to address (Vargiu, 2014: 4).

Mesmo assim, há uma variedade de possíveis abordagens desta terceira missão, que o autor constata pela diversidade de termos que vários autores empregam (“public engagement, service mission, community engagement, community service”), e que refletem a diversidade de modos de conceber o ensino superior e dos seus discursos normativos. No entanto, em todos eles, podem-se encontrar dois argumentos a sustentar a adesão à terceira missão enquanto serviço: por um lado, o entendimento de que uma parte significativa dos objetivos académicos podem ser mais facilmente alcançados através de uma cooperação local e regional; por outro lado, o entendimento de que as universidades têm a responsabilidade de contribuir para o bem-estar da comunidade, nomeadamente através da formação de capital humano, da difusão de conhecimento e de uma cidadania ativa. As vozes a favor desta perspetiva reconhecem que os benefícios sociais resultantes nada têm de irrelevante e que podem contribuir para uma maior confiança na Universidade e na ciência em geral (Vargiu, 2014).

O grande desafio, a nosso ver, é ajustar / reformular / substituir os princípios da gestão privada que reina no domínio público, fazendo com que a gestão da Universidade se adeque melhor a estas vertentes da missão da universidade pouco rentáveis do ponto de vista financeiro.

As stewards of centuries-old traditions of higher learning, we must work to assure that the understandable effort to promote what is valuable not eclipse our support for what is invaluable (Faust, 2010).

De qualquer modo, este envolvimento público (public engagement) da Universidade não é partilhado por todos, e está longe de o ser. De acordo com Vargiu, as críticas à terceira missão da Universidade considerada como serviço revelam preocupações com a ineficiência decorrente de atividades desta natureza; noutras críticas, as preocupações centram-se na ideia de que estas atividades podem ser menos relevantes que as tradicionais de ensino e investigação (Vargiu, 2014).

Uma reflexão recente sobre envolvimento académico (academic engagement), partilhada por 16 autores, pertencentes a 13 instituições, distribuídas por 7 países, mostra como o envolvimento da Universidade com o exterior ainda é pensado e repensado num âmbito restritamente económico. “Academic engagement represents an important way in which academic knowledge is transferred into the industrial domain” (Perkmann et al., 2013: 424). O que orienta a investigação dessa vasta equipa é a preocupação em aprofundar a abordagem teórica das outras vias que concretizam a relação universidade – indústria, para além da habitualmente estudada comercialização.

This type of university-industry link may take different forms, including collaborative research, contract research and consulting, and is practiced by a far larger proportion of academics than commercialization (Perkmann et al., 2013: 429).

Assim, a existência de ideias sobre a Universidade desalinhadas da visão neoliberal, não parece significar ainda uma inflexão na orientação das políticas. Como apontamento final, temos de sublinhar que, apesar das vozes discordantes, a hegemonia das políticas neoliberais, conducentes à desvalorização das Humanidades, não pertence ao passado, evidenciando-se a sua clara vigência e suas repercussões ainda no futuro mais recente. Sem querer sobrecarregar mais o desenvolvimento do tema, tornando a repisar argumentos, olhamos de relance para a Europa.

A 27 de Fevereiro de 2015, foi posta em circulação uma petição pública endereçada à Comissão Europeia, que pretende que esta dê mais suporte às ciências sociais e às Humanidades. A iniciativa partiu da European Sociological Association e é dirigida à comunidade das ciências sociais e humanas. Este apelo resulta da diminuição dos financiamentos a atribuir a estes domínios do conhecimento no Horizonte 2020 – Programa-Quadro Comunitário de Investigação & Inovação para o período 2014-2020, por comparação com o financiamento disponível no anterior programa-quadro europeu, e do facto de se ter restringido o papel destes domínios a servirem a investigação conduzida por outros domínios da ciência e da tecnologia, para lá de outras mudanças sintomáticas¹⁴⁷. E o impacto destas decisões é desenhado: “why should a country fund research in SSH at national level if the message from Brussels is that SSH is unimportant?”¹⁴⁸.

Mais ainda: a forma como o Horizonte 2020 é definido revela que a preocupação central da visão política europeia subjacente é a economia e, nomeadamente, a inovação. Trata-se do programa comunitário que é o instrumento financeiro para implementar a União da Inovação (“Innovation Union”), focado no desenvolvimento económico e na criação de emprego¹⁴⁹. Não nos desviaremos decerto da verdade se dissermos que a preocupação com o crescimento económico e com a inovação é a bússola daquele que é, até hoje, o programa-quadro com mais financiamento disponível. De resto, é atualmente assumido que

Europe is facing a significant innovation challenge, where despite an excellence research base, dynamic companies and creative talent, good ideas are too rarely turned into new products or services. Europe needs a real change of mindset towards the promotion of a more innovative and entrepreneurial culture.¹⁵⁰

Não pomos em questão que a inovação deva ser promovida (toda a inovação deve ser promovida, não só a tecnológica); unicamente parece sensato não a promover a qualquer custo, nomeadamente pela desvalorização das Humanidades, conjuntamente com as ciências sociais e, menos ainda, promovê-la sobretudo por interesses económicos. E isto já é mais do que um risco, é a realidade, como de seguida mostramos.

¹⁴⁷ “The research programme for Social Sciences and the Humanities (SSH) has disappeared and its budget been dramatically reduced compared to the previous European Framework Programme. There is no longer even a specific Directorate in charge of SSH research at the European Commission.”

¹⁴⁸ Disponível em https://secure.avaaz.org/en/petition/SSH_community_members_Call_to_Action/?cuRwgjb, consultado a 30 Maio 2015.

¹⁴⁹ Disponível em <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>, consulta feita a 1 de junho 2015.

¹⁵⁰ In: The EIT at a glance, disponível em <http://eit.europa.eu/interact/bookshelf/eit-glance>.

No âmbito da Europa 2020 (estratégia de crescimento da União Europeia para uma década), foi exigido a cada Estado-Membro da União Europeia, como condição prévia para o acesso ao financiamento, entre outros aspectos, a definição de uma estratégia de investigação e inovação para uma especialização inteligente¹⁵¹. A especialização inteligente é uma abordagem estratégica do desenvolvimento económico, que assenta num apoio específico à investigação e à inovação tidas como prioritárias. Esta preocupação pelas estratégias de inovação conducentes à especialização inteligente, de regiões e países (as designadas estratégias RIS3), insere-se também no contexto da política de coesão europeia 2014-2020. Há uma vasta informação disponível no site da Comissão Europeia relativa às RIS3, que esclarecerá os interessados na matéria. Cingimo-nos aqui, muito rapidamente, à evidenciação de três aspectos relativos a esta especialização: à sua origem, à sua essência e ao seu impacto na desvalorização das Humanidades.

Mostrando convergência com o que até aqui já foi exposto, sublinhamos as origens institucionais desta tendência política: mais uma vez, o Banco Mundial e a OECD, para além do FMI.

Smart specialisation is not new [...] It is based on 15 years of experience in supporting innovation strategies in the regions, and on frontline economic thinking by major international institutions such as the World Bank, the OECD and the IMF. The most advanced regions are already engaging in similar strategic exercises¹⁵².

Com este apadrinhamento, é coerente que a essência das RIS3 se possa resumir a serem agendas de transformação económica: RIS3 strategies “are integrated, place-based economic transformation agendas”¹⁵³.

Quanto à desvalorização das Humanidades, assim como das ciências sociais, salientamos que, com este esforço conjunto (todas as RIS3), a União Europeia pretende tornar-se numa economia inteligente, sustentável e inclusiva¹⁵⁴. No que diz respeito à estratégia elaborada por e para Portugal (a ENEI¹⁵⁵), João Costa é da opinião que as ciências sociais e as Humanidades não têm aí lugar: estas “não se enquadram nos temas prioritários e ocorrem, na melhor das hipóteses, como áreas subsidiárias para alguns dos temas

¹⁵¹ Em http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/2014/smart_specialisation_en.pdf.

¹⁵² Em http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/2014/smart_specialisation_en.pdf.

¹⁵³ Em http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/2014/smart_specialisation_en.pdf.

¹⁵⁴ “Europe 2020 is the EU’s growth strategy for the coming decade. In a changing world, we want the EU to **become a smart, sustainable and inclusive economy**”. Negrito de origem, consulta feita a 30 maio 2015, a http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/2014/smart_specialisation_en.pdf.

¹⁵⁵ Disponível em: <http://www.fct.pt/suporte-politicas-IeD/estrategia2020/>.

propostos”¹⁵⁶. Será o caso de Portugal suficiente para mostrar o investimento limitado que, na União Europeia, se acabará por fazer nas Humanidades?

Na medida em que esta política europeia implica redução do financiamento para as Humanidades, ela terá reflexo na capacidade que a Universidade tem para abarcar as Humanidades. E, relativamente à Universidade, queremos ainda salientar a frequência com que ultimamente se recorre – em iniciativas da EU, da OECD e em diversas publicações – à metáfora do triângulo do conhecimento (“knowledge triangle”), cujos lados são: ensino superior, investigação e empresas (“business”), considerados fatores-chave de uma sociedade baseada no conhecimento. Apesar deste conceito se encontrar frequentemente associado à preocupação de incluir nesta dinâmica as Humanidades¹⁵⁷, a prática parece não abarcar muito esta preocupação. As atividades que decorrem sob a chancela do EIT – European Institute of Innovation & Technology, que contribuirá fortemente para o conjunto de objetivos do Horizonte 2020, dizem respeito a temáticas como alterações climáticas, tecnologias da informação e comunicação, energia sustentável, saúde e matérias-primas.¹⁵⁸

Sublinhamos a atualidade das orientações das políticas europeias, dadas aqui como exemplos. Este é mais um sinal de que a desvalorização das Humanidades é um processo, com tempos diferentes nos diferentes países ou regiões, e que não pertence, de todo, ao passado. Neste particular, damos razão à perceção de Hayek sobre a forma como se processa o impacto das ideias. No presente caso, as mudanças entre países não implicam deslocações geográficas e as duas vezes referidas no texto que de seguida se transcreve, correspondem a várias vezes.

Embora as influências a que o nosso fio de raciocínio está sujeito na maioria das nações civilizadas sejam em larga medida semelhantes, não operam necessariamente ao mesmo tempo nem à mesma velocidade. Por isso, ao mudarmo-nos de um país para o outro, podemos ocasionalmente assistir por duas vezes a fases semelhantes de evolução intelectual. Os sentidos já se tornaram especialmente apurados. Quando ouvimos pela segunda vez opiniões expressas ou a defesa de medidas com que deparámos, pela primeira vez, há vinte ou vinte e cinco anos, elas assumem um novo significado como sintomas de uma tendência inequívoca. Sugerem pelo menos a probabilidade, se não a necessidade, de os acontecimentos seguirem um curso semelhante (Hayek, 2014 [1944]: 26).

¹⁵⁶ Em *Ciências sociais e humanidades: uma estratégia pouco inteligente*, João Costa, Público, 29 Maio 2015.

¹⁵⁷ Como, por exemplo, em Swedish National Agency for Higher Education (2009).

¹⁵⁸ Informação disponível em: <http://eit.europa.eu/activities/innovation-communities>, consultado a 1 de junho de 2015

O que para nós se foi tornando cada vez mais claro, ao longo desta exposição de ideias sobre as missões da Universidade, é o seguinte: o que concorre para a desvalorização das Humanidades nesta instituição é sobretudo o paradigma da Universidade empresarial e o seu modelo específico de gestão. Por esta via, acaba-se por privilegiar os domínios do conhecimento que mais, e mais rapidamente, conseguem gerar retorno económico para o investimento que neles fez a instituição. Na realidade,

the ‘governance by money’ [...] cannot be successful in all fields. [...] the frequent implicit assumption that a governance regime affects all fields in the same way [...] is likely to be wrong in most cases. [...] This is why science policy studies must address the problem of ‘implicit uniform models of science’ that inform policy decisions, and must systematically discuss field-specific consequences of authority relations” (Glaser et al., 2010: 321-2).

Como foi a Universidade tão permeável à visão neoliberal, colocando-se de novo numa posição de não conter em si, e de uma forma consistente, todos os ramos do conhecimento? A última secção deste capítulo contribui para responder a esta questão a partir de um novo prisma.

3.5 Conflito das faculdades: dinâmicas recentes da economia e da gestão

Pudemos verificar como a Universidade se tornou um contexto problemático para o ensino e a investigação nas áreas das Humanidades. A argumentação desenvolvida até aqui mostrou o impacto que alterações externas à Universidade tiveram nas transformações significativas que ocorreram nessa instituição. Agora será evidenciada a dinâmica interna à própria Universidade que concorreu também para esse efeito. No seu conjunto, este capítulo contribui para tornar patente a complexidade subjacente à desvalorização das Humanidades na Universidade.

Afinal, e de acordo com Georges Corm, a ideologia neoliberal teve a própria Universidade como um dos seus mecanismos de propagação, nomeadamente através das mudanças que ocorreram no ensino da economia.

Un des facteurs les plus méconnus dans le mécanisme de propagation de l’idéologie de la mondialisation néolibérale est la profonde transformation de l’enseignement de l’économie (Corm, 2013: 111).

Segundo Corm, o ensino da economia transforma-se na medida em que acontece uma transição do ensino da economia política para o ensino da ciência económica. Desta forma, na Universidade deixa de ser ensinada uma economia fundada sobre a observação da realidade no seu fluir, e passa a ser ensinada uma economia fundada sobre modelos de comportamentos, sem qualquer ligação com a complexidade da realidade das estruturas económicas, sociais e dos sistemas políticos. Estes modelos, ao desconsiderarem toda a riqueza da informação contextual, acabam por atender a um formalismo abstrato. A ideia simplista de que o egoísmo individual é o melhor motor da prosperidade da sociedade torna-se um postulado da ciência económica, que trouxe consigo a convicção de que é possível prever os comportamentos humanos. A matemática surge como legitimadora deste entendimento, substituindo o conhecimento sobre o concreto. Este tipo de trabalho intelectual é facilitado também pela computação (Corm, 2013). Estamos perante uma visão reducionista do conhecimento.

Cardoso tem uma perspetiva semelhante à de Corm: a aproximação à Matemática, embora tenha dotado a economia com instrumentos metodológicos das ciências exatas e das ciências naturais, empobreceu o seu objeto. Gradualmente, a economia afastou-se dos problemas reais e transformou-se num mero exercício metodológico de análise de problemas de cálculo de incentivos e de maximização de utilidade (Cardoso, 2010). Corm afirma que se desenvolveu por todo o lado uma ideologia legitimada pelo uso da matemática, aplicada ao conceito de “homo economicus”, entendido como se fosse um ser perfeitamente racional, que se posicionaria em mercados puros, que funcionariam segundo regras tão precisas como as leis da física (Corm, 2013). Paul Romer, citado por Cardoso, refere-se a estes pressupostos básicos como “crenças cegas” (Cardoso, 2010).

Esta tendência teve por efeito o apagamento da componente das Humanidades do próprio pensamento económico. Segundo Cardoso, os novos economistas desvalorizam o potencial de compreensão do presente que a história oferece: reconhece que a história económica e a história do pensamento económico são “duas sub-disciplinas nem sempre bem tratadas pela ciência económica rainha” (Cardoso, 2010: 172). No mesmo sentido, segundo Corm, o estreitamento característico da ciência económica manifesta-se pelo afastamento de várias componentes das humanidades, não só da história, mas também da ética, da moral e de outros elementos da cultura; mesmo o direito acaba por ser reduzido a uma série de técnicas que permitem o enriquecimento individual e não a proteção do coletivo, com o conseqüente apagamento da noção de bem público (Corm, 2013).

Corria o ano de 1968 quando foi publicado um artigo de Jacinto Nunes, onde este autor se referia à gravidade de se proporcionar uma formação superior em economia limitada

na sua amplitude. Salvaguardamos que, na época, a configuração das ideias era diferente da atual; preocupações de cariz neoliberal já estavam presentes mas ainda sem força. As ideias que então predominavam não tinham essa raiz ideológica, pelo contrário: ela era até desconsiderada como podemos ver, por exemplo, na citação que se segue. A própria terminologia usada é outra, adequada a uma outra dinâmica que não a dos dias de hoje.

Não nos parece possível, com efeito, construir um ensino válido amputando-o de qualquer dos três aspectos citados [formação cultural, preparação profissional de nível superior e investigação científica].

Poderá haver uma questão de graduação na importância relativa a atribuir a cada uma daquelas tarefas da Universidade, mas seria erro das mais graves consequências fazer o ensino das Ciências Económicas, para corresponder à necessidade de economistas que a nossa sociedade requer, à base de uma ou outra daquelas funções isoladamente.

O problema da ponderação daquelas funções, depende, dentro de certos limites, das circunstâncias particulares de cada época, mas a todas se deve atender conjuntamente (Nunes, 1968: 686).

Para além dos aspectos relativos à constituição do novo pensamento económico, vários elementos concorreram para que este tivesse uma repercussão em grande escala. Como um deles, Corm indica a criação do prémio *The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel*. Apesar de vários dos economistas a quem foi atribuído este prémio terem orientações diferentes, o autor admite a grande influência que, entretanto, tiveram os laureados de orientação neoliberal, nomeadamente no fenómeno de consagração de algumas das Universidades americanas de onde, com poucas exceções, estes têm saído. Nestas condições, o pensamento neoliberal terá adquirido hegemonia e, através da formação superior, ter-se-á propagado pelas mentalidades à escala global.

Tanto Corm como Cardoso identificam ainda os novos imperativos de publicar os resultados da investigação científica em canais editoriais específicos, como sendo mais uma via para restringir a pluralidade de perspetivas no domínio do conhecimento económico: na medida em que a revisão por pares (“peer review”) é feita sobretudo por investigadores que partilham do pensamento neoliberal hegemónico, é difícil que entendimentos com princípios teóricos alternativos aí encontrem lugar.

Portugal também é um exemplo desta falta de pluralidade no pensamento económico. Em 2011, 89 docentes e investigadores tomaram publicamente uma posição conjunta relativa ao comportamento dos painéis de avaliação dos projetos de investigação associados às áreas da economia e gestão, candidatos a financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Em carta dirigida ao presidente da FCT sobre pluralismo e abertura interdisciplinar na

investigação sobre economia, datada de 21 de janeiro de 2011, o grupo denunciava o facto de os elementos desses painéis terem “sistematicamente isolado o campo da economia e promovido uma unicidade empobrecedora dos estudos nesta área, hostilizando a diversidade e subordinando o único critério justo – o da qualidade – ao da lealdade ao cânone teórico da sua preferência”, a economia neoclássica (Vários, 2011).

Mas não é só pelo ensino da economia que se dissemina a visão neoliberal: o ensino da gestão também emerge como canal através do qual as ideias neoliberais se difundem na sociedade. Já falámos sobre a importância deste último domínio do conhecimento em vários pontos desta tese, sob diferentes óticas: enquanto área de formação prioritária incentivada pelas políticas da OCDE (em 2.3), relativamente às novas teorias de gestão implementadas no sector público e, em particular, sobre a tendência para um único modelo de gestão da Universidade (em 3.4.6).

Habermas identifica quer a economia quer a gestão como ciências da dimensão sistema. Estas duas disciplinas serão, também, peças fundamentais na colonização do mundo da vida (Habermas, 1987 [1981]).

Se rattachant à la théorie économique néo-classique d’une part, au fonctionnalisme des sciences sociales d’autre part, une recherche en direction des théories du système s’est engagée, et elle s’est imposée avant tout en économie et dans les sciences de gestion. Les sciences du système ont pour ainsi dire grandi sur le terreau des deux sous-systèmes régulés par des médiums. Tant qu’elles se consacraient surtout à la complexité interne des systèmes économique et administratif, elles avaient pu se contenter de modèles fortement idéalisés (Habermas, 1987 [1981] : 413).

Em particular, no que diz respeito aos estudos empresariais¹⁵⁹, os EUA tornaram-se uma referência: quatro décadas após a segunda Guerra Mundial, “[t]he USA became a global reference for business education and research” (Engwall, Kipping e Usdiken, 2010: 333). A sua influência concretiza-se não só pela apropriação de conteúdos curriculares (outros países adotam os manuais editados nos EUA) mas ainda pela mimetização de formatos institucionais:

In this process, some US business schools – in particular, Harvard – helped create a number of ‘clones’ in several European countries, as well as in Canada and Latin America. But the overall

¹⁵⁹ “As an academic discipline, business studies pertains to education and research in general management, organization, accounting and finance, marketing, production, and purchasing with a primary, though not exclusive, focus on business firms” (Engwall, Kipping e Usdiken, 2010: 326).

influence was broader and affected to some degree the overall structure of the field of business education and, to a lesser extent, research (Engwall, Kipping e Usdiken, 2010: 335).

Corm também se refere em particular aos MBA, considerando-os “un autre phénomène essentiel dans le développement de la pensée néolibérale” e uma porta de acesso aos empregos muito bem remunerados “dans le monde de la finance et des multinationales” (Corm, 2013: 128). Para além de afirmar que instituições de outros países copiaram o modelo de ensino de certas Universidades dos EUA, constata que por elas passam os economistas e os gestores que, vindos dos mais diversos países, querem ter nome na área (Corm, 2013). Por seu turno e em convergência de ideias, Engwall e colegas consideram que estes graduados se tornaram a nova elite nas organizações, ocupando as posições de liderança que anteriormente eram ocupadas nomeadamente por graduados em engenharia ou em direito (Engwall, Kipping e Usdiken, 2010). De acordo com estes últimos autores referidos, o processo de imitação abrangeu ainda a forma de avaliação da atividade científica e também se repercutiu na preocupação das instituições com a respetiva inclusão nos rankings internacionais.

Com todos estes ingredientes, originou-se uma vaga de novos profissionais, formados de acordo com os princípios neoliberais, os quais vieram a constituir “la nouvelle caste des néolibéraux” (expressão de Corm, 2013) ou a nova “ortodoxia dominante nos meios académicos, empresariais e políticos” (expressão de Cardoso, 2010). Também Firmino da Costa, relativamente à sociedade contemporânea e apoiado no pensamento de Saskia Sassen, identifica “uma ‘nova classe profissional transnacional’, constituída por altos quadros dirigentes e profissionais altamente qualificados dos grupos empresariais, dos negócios e da finança” (Costa, 2012: 20)¹⁶⁰.

Assim sendo, se a Universidade se transformou, designadamente no que diz respeito aos conteúdos ensinados e investigados em economia e gestão, também se transformou a sociedade que recebe estes novos graduados, no sentido de lhes reconhecer gradualmente mais valor. Neste momento, estamos a constatar os efeitos das recomendações políticas da OCDE que identificámos no capítulo 2 (em particular em 2.3.2), e podemos verificar como, em termos profissionais, esta área da gestão se tornou tão apelativa.

Recordemos as considerações que fizemos a propósito da figura 1-8, intitulada *Evolução do número de graduados ISCED 5A e 6 em todas as áreas, com destaque para o*

¹⁶⁰ Esta nova classe é identificada juntamente com outras duas que são: “uma nova classe de ‘altos funcionários de redes transgovernamentais’, circulando entre Estados e organismos internacionais [...] e] uma ‘nova classe global de desfavorecidos’, englobando uma miríade difusa de indivíduos, grupos, associações e redes” (Costa, 2012: 20).

número de graduados em Humanidades. Comparação entre o número de diplomados em 2000 e 2012, mormente que o factor de multiplicação do número de graduados em Humanidades foi 1,4 e o do número de graduados de todas as áreas foi 1,6. Complementamos agora esses dados com os valores relativos à área *business & administration*: o número destes graduados teve um incremento na ordem dos 1,8 de 2000 para 2012, ou seja, quase que o seu número duplicou. Passaram a ser praticamente um quinto dos graduados (de 17% em 2000 para 19% em 2012), sendo uma das poucas áreas em que o peso percentual aumentou, relativamente ao conjunto de todas as áreas do ensino superior.

Recentemente, relativamente aos EUA, foi feito o seguinte balanço:

In 1971, for example, 7.6 percent of all bachelor's degrees were awarded in English language and literature. By 2012, that number had fallen to 3.0 percent. During the same period, the percentage of business majors in the undergraduate population rose from 13.7 to 20.5 (Zakaria, 2015: 16).

Relativamente a alterações deste tipo, Bourdieu, quando analisava a realidade da Universidade francesa no fim da década de 60 (séc.XX) e o processo de massificação em curso, chamava a atenção para a necessidade de se pensar em outros efeitos para além dos aspectos quantitativos.

Il est remarquable que la plupart de ceux qui se sont intéressés aux transformations de l'Université n'aient retenu de l'accroissement de la population étudiante que l'effet de nombre (Bourdieu, 1984: 173).

Bourdieu entende que as transformações morfológicas deste tipo (alterações no peso relativo dos alunos de determinada área e, por efeito, também no peso relativo dos professores respetivos) têm impacto quer nas relações de força existentes na Universidade quer na capacidade de influência dos diferentes domínios do conhecimento na própria sociedade através, nomeadamente, do prestígio científico e da notoriedade intelectual. Estas dinâmicas podem, então, tomar “la forme spécifique d'un “conflit des facultés” – pour parler comme Kant (Bourdieu, 1984 : 75).

São as próprias relações de poder entre domínios do conhecimento – entre faculdades – que estão em questão. E se hoje estamos preocupados com a desvalorização das Humanidades, Bourdieu estudava um tempo e um espaço nos quais as faculdades das Humanidades detinham uma posição central, entretanto perdida. Dos jogos de força e poder, dentro e fora da Universidade, resultou esse desenlace.

Le champ universitaire est, comme tout champ, le lieu d'une lutte pour déterminer les conditions et les critères de l'appartenance et de la hiérarchie légitimes, c'est-à-dire les propriétés pertinentes, efficaces, propres à produire, en fonctionnant comme capital, les profits spécifiques assurés par le champ.

Les différents ensembles d'individus (plus ou moins constitués en groupes) qui sont définis par ces différents critères ont partie liée avec eux et, en les revendiquant, en s'efforçant de les faire reconnaître, en affirmant leur prétention à les constituer comme propriétés légitimes, comme capital spécifique, ils travaillent à modifier les lois de formations des prix caractéristiques du marché universitaire et à accroître par là leurs chances de profit.

C'est donc dans l'objectivité même qu'il existe une pluralité de principes de hiérarchisation concurrents et les valeurs qu'ils déterminent sont incommensurables, voire incompatibles, parce qu'associées à des intérêts antagonistes. (Bourdieu, 1984: 22-23).

O atual estado de coisas (a supremacia de áreas como a gestão e a economia e a hegemonia do neoliberalismo) não existe sem tensões, tal como aconteceu com o anterior estado de supremacia. Quer do lado da área da economia quer da área da gestão, encontramos iniciativas que são uma manifestação de tomadas de posição contra esse estreitamento do conhecimento e do descontentamento intelectual que ele provoca. Ficam alguns exemplos.

Os alunos da Harvard University reagiram contra a visão limitada que encontram no ensino da economia. Contrastando com esta orientação, o próximo capítulo terá um espaço para dar a conhecer discursos valorizadores da formação superior em Humanidades, onde tomaremos como exemplo – e será um exemplo central – a Harvard University. Numa mesma instituição, duas sintonias não convergentes.

Hoje abandonamos a sua aula [Introdução à Economia] com o fim de expressar o nosso descontentamento pelo enviesamento inerente a este curso. Estamos profundamente preocupados pela forma como este enviesamento afeta os estudantes, a universidade e a sociedade em geral (citados em Estefanía, 2014).

Nós, licenciados em Harvard, temos um papel importante nas instituições financeiras e na elaboração de políticas públicas em todo o mundo. Se a Universidade de Harvard falhar na hora de fornecer aos seus estudantes uma compreensão ampla e crítica da economia, as suas ações serão suscetíveis de prejudicar o sistema financeiro mundial. Os últimos cinco anos de crise económica foram a prova suficiente disso (citados em Estefanía, 2014).

A *International Student Initiative for Pluralism in Economics*¹⁶¹ é uma aliança que reúne atualmente 82 grupos estudantis de 30 países. O seu objetivo é suscitar alterações no ensino da economia, no sentido de este se tornar mais aberto, diverso e pluralista.

We are dissatisfied with the dramatic narrowing of the curriculum that has taken place over the last couple of decades. This lack of intellectual diversity does not only restrain education and research. It limits our ability to contend with the multidimensional challenges of the 21st century – from financial stability, to food security and climate change. The real world should be brought back into the classroom, as well debate and pluralism of theories and methods. Such change will help renew the discipline and ultimately create a space in which solutions to society’s problems can be generated¹⁶² [open letter, May 2014].

Uma outra iniciativa engloba, para além de estudantes, outros cidadãos numa rede que já liga vários países e que se chama *Rethinking Economics*. Tem como slogan: “We are international network of rethinkers coming together to demystify, diversify, and invigorate economics.”¹⁶³

No domínio da gestão, a apresentação da conferência *Rethinking Management 2014: The Impact of Cultural Turns*¹⁶⁴ expressa a necessidade de repensar a gestão, porque fortemente influenciada pelo pensamento dominante na economia.

Management thinking and management practice are largely influenced by traditional economic approaches that seek to conceptualize the economy positivistically and functionalistically according to rational-objectivist principles. For a long time and in light of present crises, there has been no lack of calls for fundamental reformations of the economics and management theory [...] Although initial attempts for such reorientation and reconceptualization are evident, they are still in their infancy and in need for further advancement and realisation.

A terminar esta secção, podemos concluir que a desvalorização das Humanidades tem raízes profundas na própria Universidade, havendo dinâmicas que lhe são externas e outras que lhe são internas. O conhecimento das dinâmicas externas foi aprofundado anteriormente. O conteúdo desta secção mostrou como, no âmbito da própria Universidade, outros domínios do conhecimento – a economia e a gestão – contribuíram de uma forma muito eficaz para o desenvolvimento e a hegemonia do pensamento neoliberal. E, ao mesmo tempo que se

¹⁶¹ Disponível em <http://www.isipe.net/>. Última consulta a 22 dezembro 2015.

¹⁶² Disponível em: <http://www.isipe.net/open-letter>.

¹⁶³ Disponível em: <http://www.rethinkeconomics.org/>. Última consulta: 22 dezembro 2015.

¹⁶⁴ Disponível em: http://rethinkingmanagement.org/wp-content/uploads/2014/04/Call-for-Papers-Rethinking-Management_extended-deadline.pdf. Acesso a 22 dezembro 2015.

valorizaram, elas próprias, aos olhos de políticos, de empregadores e de alunos, concorreram para a desvalorização das Humanidades.

A concluir este capítulo sobre revoluções académicas, uma referência à crise institucional que Boaventura Sousa Santos considera existir na Universidade. Essa crise resulta “da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (Santos, 2008:15). Para o autor, esta dinâmica já está patente há dois séculos, desde a primeira revolução, quando foi reivindicada a autonomia do conhecimento e da Universidade face às autoridades de então.

A crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. Enquanto a universidade e os seus serviços foram um inequívoco bem público que competia ao Estado assegurar, esta dependência não foi problemática [...] No momento, porém, em que o Estado [...] decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. Se esta existia antes, aprofundou-se. Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas (Santos, 2008: 16-7)

Sousa Santos divide os países referidos em dois grupos: os de regime ditatorial e os de regime democrático. Relativamente a estes últimos, estabelece um elo entre a crise em questão e o neoliberalismo, o que corrobora a hipótese do neoliberalismo ser uma causa fundamental – mas não única, embora seja a única estudada nesta tese – da desvalorização da Universidade e das Humanidades.

Nos países democráticos, a indução da crise esteve relacionada com esta última razão [a emergência de um mercado de serviços universitários], sobretudo a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo (Santos, 2008: 18).

O próximo capítulo é dedicado à valorização das Humanidades, tendência que também existe, em contra-corrente com a visão neoliberal. Será dada a vez e a voz a discursos não hegemónicos.

4 RECONHECIMENTO DE VALOR NAS HUMANIDADES

4.1 Introdução

Ao mesmo tempo que se concretizam os processos de desvalorização das Humanidades, que até aqui se procuraram identificar e compreender, vão-se também concretizando processos de valorização das mesmas, embora, como foi visto, estes não sejam dominantes hoje em dia. Dedicamos este capítulo ao estudo de algumas experiências de reconhecimento de valor nas Humanidades.

Elegemos como peça central de análise a secção do website da Harvard University dedicado à formação em Humanidades (justificamos esta escolha em 4.2.1). Poderíamos continuar a desenvolver o capítulo recolhendo mais experiências institucionais do mesmo tipo mas não seguimos por aí. Uma pequena análise exploratória mostrou que os argumentos fortes de outras instituições não são muito diferentes dos encontrados no website referido. Sem a pretensão de termos sido sistemáticos, noutros websites institucionais a ênfase que é posta no reconhecimento do valor de uma formação em Humanidades é similar à que é feita no de Harvard University. Antecipando, muito resumidamente, as instituições reconhecem valor nas propriedades específicas do conhecimento das Humanidades, assim como na capacitação que este promove em quem as estuda. É o caso do Stanford Humanities Center¹⁶⁵, do University of Chicago's Master of Arts Program in the Humanities¹⁶⁶, da MIT School of Humanities, Arts, & Social Sciences¹⁶⁷. As quatro Universidades mencionadas nestas poucas linhas ocuparam as primeiras três posições nos Times Higher Education World University Rankings' Arts and Humanities tables (ou/e em 2014-2015 e 2015-2016): constituem-se, por isso, como referências, ainda que a forma de elaboração de rankings como estes seja frequentemente criticada.

Estando analisados os discursos de valorização da formação em Humanidades que constam no site da Harvard University, prosseguimos confrontando as razões aí identificadas com outras experiências de reconhecimento do valor dessa formação. Os testemunhos que escolhemos correspondem à opinião de diversos atores ligados às Humanidades. O nosso

¹⁶⁵ Informação sobretudo disponível em <http://shc.stanford.edu/why-do-humanities-matter>.

¹⁶⁶ Informação sobretudo disponível em <http://maph.uchicago.edu/directors>.

¹⁶⁷ Informação sobretudo disponível em <http://shass.mit.edu/news/news-2014-power-of-humanities-arts-social-sciences-at-mit>.

objetivo, ao analisá-los e ao compará-los com as expectativas criadas por Harvard, é proceder à averiguação de afinidades ou discrepâncias que se estabelecem entre os termos da comparação.

Recorremos assim a uma diversidade de fontes de informação e de experiência. Começamos por examinar que capacidades valorizam os empregadores nos seus empregados. Neste caso, apoiamo-nos num estudo feito em 2013 a partir de um inquérito realizado nos EUA. Orientamo-nos de seguida para as expectativas que os alunos têm quando decidem estudar Humanidades. O estudo que nos possibilita este conhecimento parte de um inquérito a alunos de Harvard, conduzido em 2012. Segue-se a análise da perspectiva de graduados em Humanidades, no que diz respeito à sua experiência de inserção profissional. Desta vez, tomamos por suporte um inquérito feito a antigos alunos da Lancaster University, publicado em 2012. Outra forma de validar os discursos em causa de Harvard é ter em consideração os resultados de um estudo feito pela University of Oxford, relativo à distribuição das saídas profissionais dos seus graduados em Humanidades (dos cursos de 1960 a 1989) por sectores da economia. Encerramos este percurso analisando a opinião de investigadores das A&H da University of Cambridge. Desta vez, o que está em questão é o reconhecimento do valor que estes atribuem ao impacto da investigação na formação superior em Humanidades.

4.2 A valorização da formação em Humanidades

4.2.1 Razões para estudar o caso da Harvard University¹⁶⁸

No capítulo 1 constatou-se que a desvalorização das Humanidades é visível, em primeira instância, pela diminuição da percentagem de graduados nessas áreas face a todas as outras áreas, tendência constatada para um conjunto de países. A *Harvard University* (a partir daqui referida abreviadamente por Harvard) não foi exceção: de 1953-54 a 2011-12, a percentagem de alunos a estudar Humanidades desceu de 36% para 20 % face ao total de alunos (Armitage et al., 2013a: 7). E esta universidade ocupa a segunda melhor posição no *Top 100 universities for arts and humanities 2014-2015* do ranking THE - Times Higher Education¹⁶⁹. Daí ser

¹⁶⁸ Salvo indicação em contrário, todas as informações relativas à *Harvard University* foram retiradas do seu site, <http://www.harvard.edu/>, tendo sido as consultas efetuadas entre Dezembro de 2014 e Janeiro de 2015.

¹⁶⁹ O THE analisa as universidades tendo em conta o que considera ser as missões nucleares destas instituições: ensino, investigação, transferência de conhecimento e dimensão internacional. A posição da Universidade de

possível afirmar que qualquer universidade pode estar sujeita à desvalorização dos cursos de Humanidades, pelo lado dos alunos, eventualmente influenciados pelos pais, e não esquecendo a atividade de um amplo conjunto de atores, interdependentes, os quais foram sendo sucessivamente referidos nesta tese.

This has become a dominant myth of much American higher education, and some of its strongest advocates are parents. If it is assumed that these ‘occupational’ courses and majors are superior preparation for adult life, and if no one steps forward to challenge that assumption, then they will seem more attractive¹⁷⁰.

Harvard deparou-se com esta evolução negativa, estudou o problema e agiu em conformidade, elaborando uma estratégia de ação, com a qual visa conseguir cativar alunos para as Humanidades, ao nível da licenciatura¹⁷¹. Um objetivo tão específico como o seu – cativar alunos para as Humanidades, sabendo que a maioria não irá escolher prosseguir por uma formação avançada em Humanidades nem sequer terá uma profissão diretamente ligada às Humanidades, condições expressas e aceites de forma clara no site – faz deste exemplo um caso paradigmático de valorização das Humanidades. Acabámos por verificar que, da sua análise, emergiam argumentos conducentes à valorização das Humanidades enquanto formação e etapa inicial de variadíssimos percursos profissionais, revelando-se assim também a amplitude da sua potencial aceitação e valorização na sociedade.

Para além do objetivo de suscitar um interesse inicial na escolha de uma formação na área das Humanidades, Harvard considera ser necessário reforçá-lo, uma vez mais, quando se inicia o ano escolar. Nesta universidade, o sistema de ensino está estruturado de forma diferente daquela que é corrente no sistema universitário português¹⁷². O plano de estudos individual não precisa de estar definido à partida, no momento em que o aluno é admitido em

Harvard no que diz respeito às Artes & Humanidades tem variado pouco nos últimos anos: em 2010-11, ocupava a primeira posição; em 2011-12, a segunda; em 2012-13, a terceira; em 2013-14, a segunda.

Este ranking global de universidades está disponível em <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/subject-ranking/subject/arts-and-humanities> e foi consultado em Dezembro de 2014.

¹⁷⁰ Disponível em <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/your-future>, consultado a 20 de outubro 2015.

¹⁷¹ “Harvard College offers a four-year undergraduate, liberal arts program for students seeking their first degree” (in: <http://college.harvard.edu/frequently-asked-questions>, consultado a 31 de dezembro 2014).

¹⁷² No Harvard College, a articulação entre domínios do saber é muito mais flexível e permite uma maior adaptação dos cursos aos interesses pessoais. Cada aluno escolhe um domínio principal para o seu plano de estudos, ao qual pode juntar um secundário. Na realidade, “[y]ou have many options when pursuing your Harvard degree. We offer nearly 3,900 courses in 48 undergraduate fields of study, which we call concentrations. Many of our concentrations are interdisciplinary. Your plan of study is individualized to meet your academic goals, and there is no predetermined curriculum-even during your freshman year, with the exception of the Expository Writing 20 course that is required of all freshmen” (in <https://college.harvard.edu/academics/fields-study/concentrations>, consultado a 31 de dezembro 2014). Há um link para cada um dos “concentration” no mesmo endereço.

Harvard: há um período inicial no qual os alunos podem circular por várias aulas, para posteriormente fazerem as suas opções, não só dentro da “concentration” inicialmente escolhida, mas podendo mesmo mudar de “concentration”. O que acontece durante esse período, tempo de concorrência entre domínios do conhecimento, é que há alunos que desistem da sua intenção inicial de se dedicarem às Humanidades e enveredam por outros domínios.

We conclude [...] that we should be focusing our efforts on the freshman experience, which is where we lose a striking number of students who matriculate with an intention to concentrate in a Humanities discipline. We are also particularly struck by the fact that when students come to Harvard, they show interest in concentrations based significantly on their desire to contribute positively to society. This might be pertinent to the movement to Social Sciences; we should take that into account as we reform Humanities instruction. (Armitage et al., 2013b: 3).

A amplitude do problema condiciona a amplitude da solução construída. Esta tem duas frentes interligadas: saber cativar alunos e reformar os conteúdos da formação em Humanidades disponibilizada, de forma a ir melhor ao encontro dos valores dos potenciais alunos.

A reforma do ensino das Humanidades está visível no site de Harvard¹⁷³: várias das unidades curriculares atualmente disponibilizadas são identificadas como sendo novas. Aí transparecem novas abordagens interdisciplinares e/ou temáticas.

O grupo de alunos admitidos em Harvard em 2014 (“Admitted Class of 2018”), no que diz respeito às suas intenções de frequência (“Intended field of concentration”), distribui-se da seguinte forma pelos oito domínios mais gerais do conhecimento: Humanities, 13,7%; Social Sciences, 23,7%; Bio Sciences, 22,3%; Physical Sciences, 7,4%; Engineering, 13,3%; Computer Science, 4,5%; Math, 6,7%; Undecided, 8,3%¹⁷⁴.

Uma vez definitivamente decididos a cursar Humanidades, constata-se que o nível de satisfação dos alunos é alto: Harvard não fica aquém das suas expectativas.

According to Harvard College’s own surveys, student satisfaction with their concentration tends to be consistently higher in Humanities concentrations than in other divisions (Armitage et al., 2013a: 9).

¹⁷³ Disponível em <http://www.registrar.fas.harvard.edu/courses-exams/courses-instruction/arts-and-humanities>, consultado a 6 de Janeiro de 2015.

¹⁷⁴ In: <https://college.harvard.edu/admissions/admissions-statistics>, consultado a 31/12/2014.

Relativamente ao grupo seguinte, ‘Admitted Class of 2019’, a distribuição é a seguinte, pela mesma ordem de domínios do conhecimento: 15%, 27,3%, 21,0%, 6,4%, 10,8%, 5,0%, 6,4% e 8,2% (consultado a 20/10/2015).

Como esta universidade pretende atrair estudantes quer dos EUA quer de outros países, o seu site funciona como um veículo importante para a criação de interesse pelos seus cursos de Humanidades. Olhando-o do ponto de vista do potencial aluno (e respetivos pais), o site surge assim como uma fonte privilegiada de informação. Nele se encontram as peças de divulgação que se destinam, em primeira mão, a atrair alunos para as Humanidades: a sua análise revela que argumentos se usam para valorizar uma formação em Humanidades. Também aí se encontram estudos prévios à elaboração da estratégia e a própria estratégia definida, mas aqui o foco é identificar razões para valorizar uma formação em Humanidades¹⁷⁵.

4.2.2 Estudar Humanidades no ensino superior: os argumentos da Harvard University

No site de Harvard, na secção dedicada à “Arts & Humanities Division”¹⁷⁶, há toda uma série de questões e de temas propostos que se movem na esfera da atribuição de valor ao estudo das Humanidades. Apresentamos uma síntese dos vários argumentos que aí constam, independentemente de pertencerem a distintas peças (que podemos considerar como blocos de argumentação¹⁷⁷).

Identificamos como sendo o melhor ponto de partida, para enquadrar toda a argumentação que aí é apresentada, o entendimento de que, com as Artes & Humanidades (A&H), se procura interpretar, entender e desfrutar todas as formas significantes da expressão humana, ou seja, todos os aspectos da cultura humana incluindo o fazer artístico. E, abreviando, para imediatamente explicitarmos melhor, somos levados a concluir que, de um prolongado trabalho intelectual desta natureza, resulta um tipo de graduados com um perfil específico em três níveis: conhecimentos, atitudes e capacidades.

¹⁷⁵ No ano lectivo 2011-12, a *Arts & Humanities Division* de Harvard lançou a iniciativa que designou como “The Humanities Project”, com o intuito de reafirmar o valor das Humanidades através do lançamento de várias iniciativas.

Disponível em

http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/files/humanities/files/curriculum_proposal.pdf?m=1370894549.

¹⁷⁶ Disponível em <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/>.

¹⁷⁷ Por bloco de argumentação entende-se cada uma das peças que contêm justificações para dedicar anos de estudo às Humanidades. Por exemplo: “Why Study the Arts & Humanities?”; “Your Future: On the value of a liberal Arts Education”; “The gift of Time”; “Concerned about concentrating in what you really love?”; “For Freshmen”; etc.

Em primeiro lugar, do estudo das A&H decorre a aquisição de conhecimentos, com uma ampla gama de possíveis objetos: ele pode ser relativo a uma pluralidade de línguas, culturas, povos, sociedades, épocas e pensadores.

Para além do conhecimento, uma formação em A&H – qualquer que seja o tronco curricular – suscita no indivíduo o hábito de questionar e refletir sobre o que o rodeia, assim como o hábito de reconhecer que, sobre uma mesma realidade, é sempre possível encontrar uma pluralidade de ângulos para a abordar. Assim, este tipo de formação promove uma atitude de reflexão aberta e, por efeito, de reconhecimento da diferença, do outro, da mudança, do novo, etc, atitudes valorizadas quer na vida social e quer na vida profissional.

Through our research and our teaching we transmit an understanding that enables the active questioning, engaged attitude to life in society we consider essential to good citizenship, good living, and professional success¹⁷⁸.

No entanto, somos advertidos para o facto de que nem sempre a cultura que se adquire foi, ou é ou será, sinónimo de um contributo positivo para a sociedade, o que sabemos ser historicamente verificável. Esta dualidade relativa ao impacto das Humanidades, e da educação em geral, é posta em relevo e, tanto quanto possível, precavida por Harvard.

Education – especially education in the traditional humanistic disciplines [...] – is therefore a double-edged sword: it can be the scourge of a culture or its greatest hope. Both dangerous and at the same time potentially liberating or redemptive [...] A student who studies the humanities at Harvard can hope to get in touch with the power that this kind of sensitivity reveals. (Armitage et al., 2013a: 27).

Nesta medida, surge como uma característica importante o facto de os estudantes de A&H serem preparados para pensar de forma crítica e rigorosa, de acordo com a própria natureza das disciplinas destas áreas. “Ours are the rigorous, reflective, liberal disciplines”¹⁷⁹.

Num outro prisma, como um terceiro patamar, o processo de conhecimento próprio das A&H desenvolve capacidades especiais tais como uma aptidão superior para a escrita, uma forte habilidade analítica, a facilidade de comunicação, o talento para estabelecer conexões entre domínios, a capacidade de se ajustar mais facilmente a diferentes maneiras de estar e de pensar, a diferentes países. O site de Harvard acrescenta que não se trata só de uma questão de formação pessoal mas também de potencialidade profissional. “Students of the

¹⁷⁸ Disponível em <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/why-study-arts-humanities>.

¹⁷⁹ Disponível em <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/why-study-arts-humanities>.

Arts and Humanities develop deeply useful and transferable skills that are invaluable to employers”¹⁸⁰.

Assim, uma outra razão que é apresentada no site de Harvard para valorizar uma licenciatura em Humanidades, assumindo que há paixão e interesse por estas áreas (“Study what you love”¹⁸¹), é o reconhecimento de que a esse nível o que se estuda pode corresponder a múltiplas concretizações profissionais. Ou seja, uma licenciatura em Humanidades não estreita as possibilidades no mercado de trabalho, o que se comprova por vários casos concretos aí apresentados.

Pela análise dos percursos profissionais de vários antigos estudantes de Humanidades, e há vários casos disponíveis no site, constata-se mesmo que uma licenciatura em Humanidades não significa que se prossiga uma carreira profissional em Humanidades, pelo contrário; por exemplo, “[o]f twenty-five Classics majors in our sample, only one went on to be a classicist!”¹⁸².

Daí o repto lançado para a valorização do tempo dedicado a um curso de Humanidades:

Give yourself the gift of this time, for it may be harder to come by in the future. Equip yourself with ways of thinking, questioning, and understanding that will return immeasurable rewards, no matter where your own journey takes you.”¹⁸³

Ou um conselho:

Study within humanistic disciplines hones precisely the skills needed to navigate a world marked by rapid change, increasing interdependence, transformative technologies, and multimedia communications. The Arts and Humanities are unique in their potential to help students develop the skills and wisdom needed to thrive in the digitized, globalized, discovery-driven economy of the twenty-first century¹⁸⁴.

Estando identificadas vantagens de uma formação em A&H, nomeadamente conhecimentos, atitude e capacidades, é natural que se possa falar dos ganhos resultantes da frequência do ensino superior de uma forma mais abrangente, por comparação à visão do ensino superior de alguma forma hostil às Humanidades referida em capítulos anteriores.

¹⁸⁰ In: <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/concerned-about-concentrating-what-you-really-love>.

¹⁸¹ In: <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/concerned-about-concentrating-what-you-really-love>, consultado a 20 de outubro de 2015.

¹⁸² In: <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/book/your-future>.

¹⁸³ In: <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/gift-time>.

¹⁸⁴ In: <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/humanities-project>.

A healthy system of higher education offers many rewards: scientific discoveries, eventual and even unforeseen applications, thoughtful political leadership, intelligent public discourse, cultural vitality, and an educated workforce. Higher learning serves several goals in coordination, goals that are mutually reinforcing. The aims are at once personal and social, private and public, economic, ethical, and intellectual¹⁸⁵.

A abrangência desta visão de ensino superior é coerente com a posição que no site de Harvard se adota relativamente à utilidade que se associa a determinados cursos. A ideia que se advoga e aí se fundamenta é que, quer as boas oportunidades de emprego quer as oportunidades para enveredar por um percurso de formação superior avançada, são acessíveis a todos os graduados de Harvard, independentemente da área do conhecimento que escolham ao nível da licenciatura. O critério de utilidade que leva a colocar ênfase em determinadas licenciaturas, como formas superiores de preparação para a vida adulta, é um mito segundo a experiência e a realidade de Harvard.

On examination, the benefits of particular majors to long-term job performance or security are hard to discover. Few entry-level jobs in any field necessitate four years of specialized undergraduate study. The same holds true for professional graduate programs: it may seem that medical schools demand biology majors or that law schools want applicants with bachelor's degrees in economics, political science, or pre-law. But the professional schools themselves, especially the good ones, tell a very different story¹⁸⁶.

E podemos ler que, o que se pretende em ambos os casos, são mentes flexíveis que tenham estado expostas a uma ampla gama de conhecimento e que tenham sido formadas para pensar de uma forma crítica e rigorosa.

They want students who can think analytically, look at life as a whole, read with interpretive skill, and write decent, well-constructed sentences¹⁸⁷.

Um perfil assim descrito em nada entra em contradição com o perfil descrito de um licenciado em Humanidades. São tidas em conta várias opiniões e exemplos, relatados no site.

É igualmente assumida uma posição crítica relativamente a formações de especialização prematura, nomeadamente quando se pretendem formar líderes, consideradas desajustadas ao mundo atual, em rápida evolução.

¹⁸⁵ Disponível em <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/your-future>.

¹⁸⁶ Disponível em <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/your-future>.

¹⁸⁷ Disponível em <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/your-future>.

In today's fast evolving world, leaders across the spectrum of vocations and professions need a broad imaginative and critical capacity, not a prematurely narrow point of view.¹⁸⁸

Ou, falando de uma forma mais geral,

No particular concentration or area of study is inherently a better ticket to security, leadership, or personal satisfaction than another. Students should be encouraged to follow their passions and interests, not what they guess (or what others tell them) will lead to a supposedly more marketable set of skills¹⁸⁹.

Na realidade, o que parece importante agora frisar é que não será por atribuirmos valor a determinados domínios do conhecimento que vamos deixar de reconhecer valor a outros domínios do conhecimento. Mas, como ficou demonstrado em capítulos anteriores, foi isso o que aconteceu com os cursos de Humanidades: a ideologia e as políticas neoliberais, a sua implementação e disseminação pela sociedade, levaram à desvalorização das Humanidades. Nesta secção, em contrapartida, ficam caracterizadas formas de reconhecimento do valor específico de uma formação em Humanidades: os conhecimentos que se adquirem e, imanescentes a esta apropriação, as atitudes e as capacidades que também adquirem os seus graduados. Fica ainda realçado que estes ganhos podem ser apreciados nos mais diversos percursos profissionais, redundando assim em benefício para a sociedade, para além de serem uma mais-valia para o indivíduo enquanto pessoa e não só enquanto profissional. Mas, sob outros pontos de vista, pertencentes a outros agentes sociais, pode-se validar este reconhecimento institucional? Esta é a próxima questão a estudar.

4.3 Reconhecimento de valor na formação em Humanidades

4.3.1 Expectativas de empregadores (EUA)

Agora, o propósito é averiguar se a argumentação valorativa das Humanidades feita por Harvard encontra correspondência nas perceções e opiniões de outros atores sociais relevantes.

Começamos pelos empregadores. Para o efeito, recorreremos a um estudo de 2013, com o título *It Takes More than a Major. Employer Priorities for College Learning and Student*

¹⁸⁸ Disponível em <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/your-future>.

¹⁸⁹ Disponível em <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/pages/your-future>.

Success. Foi feito nos EUA e identificou as prioridades dos empregadores no que diz respeito ao tipo de formação universitária mais adequado ao perfil de empregados que as empresas necessitam de forma a alcançar sucesso na economia. Verificaremos qual a proximidade deste perfil com o perfil dos graduados em Humanidades, traçado por Havard. O estudo no qual nos apoiamos não se refere estritamente aos diplomados em Humanidades, mas aos diplomados de todas as áreas em geral ¹⁹⁰ (Hart Research Associates, 2013).

Nesse contexto, a maioria dos empregadores inquiridos assume que a inovação é essencial para um sucesso continuado das empresas (“more than nine in ten”) e que dão prioridade a contratar colaboradores que possam contribuir para que esta se concretize (95% dos empregadores). Reconhecem que os colaboradores das suas empresas se defrontam atualmente com expectativas mais altas e desafios mais complexos, que requerem um conjunto mais alargado de capacidades do que no passado (93% totalmente de acordo; 52% fortemente de acordo). Nomeadamente, os empregadores reconhecem que procuram colaboradores a quem atribuir maiores responsabilidades e que preferem candidatos que demonstrem pensamento crítico, que saibam comunicar com clareza e aptos a resolver problemas complexos (esta preferência é indicada por 93% e fortemente sentida por 59%).

As capacidades que se acabam de enunciar são consideradas pelos mesmos como sendo mais importantes do que propriamente ser licenciado numa determinada área; os valores de adesão a esta posição são altos: 93% totalmente de acordo e 59% fortemente de acordo. Esta forma de avaliar uma formação está em consonância com o que é afirmado no site de Harvard: por um lado, também aí é expresso que não é tanto a área de estudos que é relevante mas sim as capacidades que uma formação superior desenvolve; por outro lado, as capacidades preferidas pelos empregadores inquiridos são aquelas que uma formação em Humanidades exercita a um nível superior: pensamento crítico, capacidade de comunicação e a capacidade de análise (esta última essencial para a resolução de problemas complexos).

Ainda no âmbito do inquérito referido, segue a análise das respostas quando os inquiridos foram confrontados com uma lista de capacidades, de forma a indicarem em que é que as formações universitárias poderiam investir mais ou nem tanto, ou ainda manter o que fazem como fazem. Mais de 80% dos empregadores identificou a necessidade de insistir mais sobre as seguintes qualidades: pensamento crítico e raciocínio analítico (82%); análise e

¹⁹⁰ O estudo citado baseia-se num inquérito realizado online, de 9 a 13 de Janeiro de 2013, nos EUA. O universo inquirido era constituído por organizações do sector privado ou organizações sem fins lucrativos com, pelo menos, 25 trabalhadores e onde, pelo menos, 25% das novas contratações correspondiam a diplomados do ensino superior com cursos de 2 ou de 4 anos (“an associate degree from a two-year college or a bachelor’s degree from a four-year college”). Responderam proprietários, CEOs, presidentes, “C-suite level executives” e vice-presidentes, num total de 318 respostas consideradas.

resolução de problemas complexos (81%); comunicação oral efetiva (80%); comunicação escrita efetiva (80%). A necessidade de insistir nestas capacidades é considerada mais premente do que, por exemplo, entre várias outras, investir mais na capacidade de inovar ou de ser criativo (com 71%, enquanto manter o esforço atual com 20%), ou investir em mais conhecimento sobre a ciência e a tecnologia (56%, vs manter o esforço atual com 35%) ou ainda investir na capacidade de trabalhar com números ou entender estatísticas (55%, vs manter o esforço atual com 35%). Ou seja, os empregadores inquiridos consideram que o que faz mais falta se refere às capacidades promovidas de maneira especial por uma formação em Humanidades, de acordo com a análise que fizemos do material promocional elaborado por Harvard.

Noutros parâmetros, relativos ao conhecimento específico facultado pelo estudo das Humanidades, os empregadores estão mais de acordo na opinião de se manter a ênfase que este já tem na formação universitária. Nestes casos encontram-se, por exemplo, os seguintes itens: “knowledge about global issues and developments and their implications for the future” (melhorá-la 40%, manter a ênfase, 45%), “knowledge about the role of the United States in the world” (35% melhorá-la, 47% manter a ênfase), “knowledge about cultural diversity in America and other countries” (33% melhorá-la, 45% manter a ênfase).

Quando questionados sobre o que é mais importante para um recém-licenciado alcançar o sucesso profissional a longo termo, a maioria dos empregadores salienta a conjunção de um conhecimento específico, isto é, relativo a determinado domínio, com um conjunto abrangente de capacidades. Entre aqueles que não mostraram esta preferência, são mais os que indicam como factor determinante conhecimentos e capacidades abrangentes do que aqueles que indicam conhecimentos e capacidades específicas. Esta tendência não destoa das posições assumidas no site de Harvard.

Podemos concluir que, relativamente aos empregadores envolvidos no estudo citado, e no que diz respeito às suas necessidades de recursos humanos aí auscultadas, identificamos uma perspetiva em forte consonância com a visão encontrada no site de Harvard estudado: por um lado, a valorização de uma formação superior, independentemente da área que se escolha; por outro lado, a valorização dos traços específicos resultantes de uma formação em Humanidades.

A terminar, um parêntesis sobre a experiência de um CEO que expressamente vincula a formação em Humanidades com uma capacitação maior para inovar. O título do artigo que

agora citamos é concludente *Want Innovative Thinking? Hire from the Humanities*¹⁹¹. O problema é aí colocado da seguinte forma:

How many people in your organization are innovative thinkers who can help with your thorniest strategy problems? How many have a keen understanding of customer needs? How many understand what it takes to assure that employees are engaged at work? [...] Business leaders around the world have told me that they despair of finding people who can help them solve wicked problems (Golsby-Smith, 2011).

Reconhece que as empresas têm colaboradores que possuem MBAs, assim como doutorados em economia, em química ou em informática, ou seja, reconhece que o problema não consiste na não existência de capacidade intelectual. No entanto, falta o *background* mais adequado:

This is because our educational systems focus on teaching science and business students to control, predict, verify, guarantee, and test data. It doesn't teach how to navigate "what if" questions or unknown futures (Golsby-Smith, 2011).

Com esta opinião, o autor posiciona-se em contracorrente relativamente às orientações políticas e ao tipo de opiniões com que frequentemente nos deparamos e que identificámos ao longo desta tese.

Paulatinamente, sempre justificando, desfia as razões pelas quais encontra potencial inovador nos graduados em Humanidades: consoante a especificidade das suas formações, eles estão habituados a lidar com grandes conceitos e a analisar problemas difíceis por caminhos não convencionais; aprenderam a identificar ameaças ambíguas; são bem treinados para escrever e desenvolver argumentos persuasivos; são hábeis em apresentações; estão habituados a colocarem-se na pele do outro; podem ajudar no domínio da ética; possuem conhecimentos úteis para agirem no estrangeiro; etc.

Any great work of art – whether literary, philosophical, psychological or visual – challenges a humanist to be curious, to ask open-ended questions, see the big picture. This kind of thinking is just what you need if you are facing a murky future or dealing with tricky, incipient problems (Golsby-Smith, 2011).

Coloca o argumento final fora de si próprio:

¹⁹¹ Disponível em: <https://hbr.org/2011/03/want-innovative-thinking-hire>.

If you want another good reason to hire from the humanities, consider this: consulting firms like McKinsey and Bain like to hire them for all the reasons I've described above (Golsby-Smith, 2011).

Esta é, a partir de uma outra fonte, mais uma forma de olhar a formação das Humanidades em consonância com a já exposta visão de Harvard.

De seguida, estará em questão o reconhecimento de valor da formação em Humanidades considerado na ótica dos alunos.

4.3.2 Expectativas de alunos de Humanidades (Harvard University)

A acrescentar à forma como Harvard reconhece valor numa formação em Humanidades, já confrontada com a visão de conjunto dos empregadores, cabe agora perceber as escolhas dos alunos de Humanidades: o que é que os alunos vêm nas Humanidades que os leva a optarem por essa formação? Nesta secção, acompanhamos as conclusões de um estudo feito sobre os alunos de Harvard University.

No inquérito *Understanding Student Interest. COFHE Survey of Entering Freshmen Time I*¹⁹², feito a alunos de Harvard de todas as áreas, são identificados os principais motivos que levam à escolha da formação, donde resulta uma tipificação por área de conhecimento (Quadro 4-1). A curiosidade intelectual é a motivação mais determinante em todos os cinco grupos considerados: Humanidades, ciências naturais, engenharias, ciências sociais, ou o conjunto de todos alunos. Em todos eles, a utilidade da formação em termos de retorno económico ou de prestígio é residual, embora ainda seja perceptível uma menor sensibilidade a essa questão e uma menor preocupação com a carreira nos alunos das Humanidades. Confirma-se a correcção da expressão “mito da utilidade” utilizada por Harvard.

Salvo uma situação de exceção relativa aos alunos das engenharias, todos os outros escolhem os mesmos três primeiros motivos, os quais dizem respeito a fatores associados ao interesse intelectual e ao contributo para a sociedade¹⁹³. Ou seja, aquilo que à partida se poderia julgar mais determinante na decisão dos alunos, de acordo com os relatos dos capítulos anteriores, não é valorizado pelos alunos de Harvard como prioritário. Os

¹⁹² Inquérito realizado em Agosto 2012, antes da chegada dos estudantes a Harvard. O questionário foi enviado a 1689 caloiros relativos à “Class of 2016”, dos quais responderam 1533 (91%) (Armitage et al., 2013a).

¹⁹³ Ao todo, o questionário identifica um conjunto de 20 motivos, e agrega-os da seguinte forma: A - desenvolvimento pessoal e curiosidade (4 motivos); B - experiência anterior a Harvard (2 motivos); C - utilidade da “concentration” para a carreira (5 motivos); D - experiência extra-curricular anterior a Harvard; (4 motivos); e E - resultado de aconselhamento (5 motivos). A primeira coluna do quadro 4-1 corresponde a esta agregação.

estudantes, de todas as áreas, partilham os valores principais, estando em discordância com os valores que o neoliberalismo atribui à formação superior.

Quadro 4-1 Razões principais da escolha de uma licenciatura¹⁹⁴

	Humanities	Natural Sciences	Engineering	Social Sciences	Overall
Top ten reasons by concentrations					
A Intellectual curiosity in a subject area that is of interest	1	1	1	1	1
A Longstanding interest of mine	2	2	4	3	2
A Opportunity to contribute positively to society	3	3	3	2	3
B A particular class that sparked my interest	4	6	7	7	6
A My goal of self-development	5	4	6	5	4
B A particular teacher that sparked my interest	6	8	10	8	8
D A particular extra-curricular activity	7			9	9
C The extent to which the concentration keeps options open for the future	8	7	2	4	5
E Advice from a teacher	9				
C Usefulness of the concentration for a particular career	10	5	5	6	7
C Opportunity to pursue a career that is prestigious or well respected		9	9	10	10
D Research experience		10			
C Opportunity to pursue a career in which you will earn a lot of money			8		

NB – A ordenação das razões está apresentada de acordo com a hierarquização feita pelos alunos de Humanidades, sendo 1 a primeira escolha e 10 a última.

Ainda que os autores do estudo reconheçam que as respostas dos alunos podem estar enviesadas por uma determinada idealização da resposta, as respostas não deixam de ser significativas.

Of course such statistics might reflect students' internalized understanding of what they feel they should say, but that self-image is itself worth serious reflection (Armitage et al., 2013a: 9).

No entanto, há que ter em conta que todos estes alunos poderão não estar muito preocupados com a sua empregabilidade, dado que o facto de virem a ser graduados por Harvard provavelmente lhes trará muitas oportunidades no mercado de trabalho.

Particularizando aos alunos das Humanidades, estes são os que colocam em último lugar a utilidade da formação para uma carreira específica, enquanto os outros três grupos (excluindo o geral) a colocam a meio da tabela. Ficam assim numa consonância maior com a ideia de que essa área de formação possibilita uma diversidade de percursos profissionais, pressuposto da argumentação valorativa da sua instituição.

¹⁹⁴ Tabela elaborada a partir da informação contida em Armitage et al. (2013a). Relativamente à segunda razão: no texto original está 'mine'; deveria estar 'mind', supomos.

4.3.3 Experiência de inserção profissional de graduados de Humanidades (Lancaster University)

Orientando agora a atenção para os graduados da Lancaster University¹⁹⁵, focamo-nos num estudo sobre a sua empregabilidade, intitulado *Employability in the Faculty of Arts and Social Sciences* (Lamb et al., 2012). A Lancaster University também é uma das universidades que se encontra no top 100 das Arts & Humanities, do ranking THE (36ª posição em 2014-15)¹⁹⁶. Neste caso, não é possível isolar a informação relativa exclusivamente aos graduados de Humanidades, dado que os resultados são apresentados em conjunto para todos os graduados da *Faculty of Art and Social Sciences* (FASS), ou seja, os das Ciências Sociais, das Humanidades e das Artes (CS+A&H).

A parte do estudo de Lancaster que aqui expomos toma por ponto de partida a experiência de mercado de trabalho que detêm alumni da FASS. De um universo de 7955 inquiridos através de um questionário online, a análise incide em 1125 respostas (equivalente a uma taxa de resposta de 14,1%). As questões reportam-se a temas chave como as motivações para estudar CS+A&H e a valorização dos resultados da formação académica.

Quanto a motivações para seguir estudos nestes domínios do conhecimento, duas motivações sobressaem num conjunto de oito opções (a terceira opção mais escolhida já só obteve uma ponderação média de 3,84, num intervalo de 1 a 10, que vai do totalmente em desacordo ao completamente de acordo). O motivo mais forte, que obteve uma pontuação média de 8,83, é o interesse pessoal. Segue-se o gosto por estudar essas matérias, por oposição a estudar matérias que conduzam a um emprego específico ou que determinem o percurso da carreira profissional (7,37).

FASS students' sought to study subjects they were interested in and enjoyed exploring academically rather than would secure specific forms of employment (Lamb et al., 2012: 4).

O motivo que menos contou para as escolhas feitas por estes alumni foi o salário. Ou seja, estes graduados em CS+A&H funcionam segundo uma lógica similar à argumentação valorativa dos alunos de Harvard em geral, e dos seus alunos de Humanidades em particular: há outros padrões de escolha da formação académica mais decisivos que a empregabilidade ou o salário futuro.

¹⁹⁵ A partir daqui referenciada abreviadamente por Lancaster.

¹⁹⁶ Disponível em <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/subject-ranking/subject/arts-and-humanities>, consultado a 14 Janeiro 2015.

Noutra parte do mesmo estudo, conclui-se que os alumni da FASS são os que ganham menos por ano. Os alumni da LUMS – Lancaster University Management School são os que ganham mais por ano, seguidos pelos alumni da FST – Faculty of Science and Technology. Mais uma confirmação da forma como, na vida profissional, Humanidades (ou áreas vizinhas) gestão e tecnologias são reconhecidas diferenciadamente.

Quanto à valorização da formação em termos de desenvolvimento pessoal, reconhece-se a importância da formação superior na constituição da pessoa que se é (7,92), e também se valoriza a sua repercussão em termos de valorização social e política. “Through my studies in arts, humanities and social sciences I became more socially and politically aware” (7,28) (Lamb et al., 2012: 26).

Quanto à valorização da formação em termos profissionais, há o reconhecimento de que os estudos efetuados desenvolveram um leque de capacidades que indiretamente ajudaram o próprio na carreira (7,44), pontuação acima daquela que foi dada ao reconhecimento de que os estudos efetuados desenvolveram um leque de capacidades que diretamente ajudaram o próprio na carreira (6,79). O reconhecimento de ter completamente utilizado as capacidades desenvolvidas no curso é menor (6,17), mas destaca-se com maior importância a adesão à opção “My employer recognises the skills that I possess” (7,26) (Lamb et al., 2012: 26).

Outros reconhecimentos importantes no contexto da valorização destas formações: “voltaria a estudar o mesmo” (7,01) contra “ter estudado outra matéria ter-me-ia ajudado mais a progredir na minha carreira” (4,55).

Mais uma vez, podemos confirmar que um outro conjunto de indivíduos importante para o tema que estamos a analisar – os graduados – reconhece valor nesta gama de formações (mais abrangente, CS+A&H), assim como identificámos os termos concretos em que essa valorização é expressa. Há escolhas que se regem por uma outra hierarquia de motivos que não a neoliberal, e que não colocam no topo a empregabilidade e o salário. Em troca, dão mais valor ao desenvolvimento enquanto pessoa e a um leque de capacidades que, mais ou menos indirectamente, os ajudam na carreira e são reconhecidos pelos empregadores.

O próximo passo é a análise do emprego de graduados em Humanidades pela Oxford University. Uma formação em Humanidades abrirá, de facto, tantas possibilidades como Harvard anuncia?

4.3.4 Os graduados de Humanidades por sectores da economia (University of Oxford)

A University of Oxford¹⁹⁷ (a partir daqui designada abreviadamente como Oxford) analisou quais foram as saídas profissionais dos seus graduados em Humanidades, num estudo intitulado *Humanities Graduates and the British Economy: The Hidden Impact*. Nele se confirma a diversidade de possibilidades profissionais que uma formação em Humanidades comporta:

the report shines a light on the breadth and variety of roles in society that they [Humanities graduates] adopt, and the striking consistency with which they have had successful careers in sectors driving economic growth. (Kreager, 2013: 1)

As conclusões desse estudo confirmam a intuição que existia como seu ponto de partida - “Instinctively, we have also known that a Humanities education is of great value beyond academia, giving a special grounding for a wide range of careers” - e são uma outra forma de valorizar as Humanidades, pelo seu contributo factual para com a sociedade.

I hope that it will stimulate a reappraisal of the Humanities’ contribution to society, and allow universities, policy-makers, and the public and private sectors alike, to be mindful of the full extent to which investment in the Humanities is beneficial (Kreager, 2013: 1).

De um conjunto de 34.000 graduados em Humanidades por Oxford, que estiveram matriculados no período decorrente entre 1960-1989, para cerca de 11.000 indivíduos era conhecida a sua ocupação recente. Ainda que os autores admitam ser possível apontar limitações à amostra utilizada no estudo, ela é considerada válida para o objetivo:

[s]ince the 11.000 are not representative in a formal statistical sense, the analysis has been kept simple, giving trends in the ‘raw data’ and proportionate changes of groups within it. The approach is intended to show main order of magnitude trends and principal patterns of distribution (Kreager, 2013: 9).

O que é específico deste estudo sobre graduados é o facto de ele acrescentar, à análise quantitativa, uma análise qualitativa de carreiras de longa duração; ao invés de outros estudos sobre esta temática, o seu universo não é composto por recém-graduados, cuja experiência

¹⁹⁷ No THE, já referido, a posição da University of Oxford no que diz respeito às Arts & Humanities tem variado pouco nos últimos anos, mantendo-se nas primeiras posições: em 2010-11, ocupava a quinta posição mundial (pm) / a primeira posição do RU; em 2011-12, a sétima pm / a segunda RU; em 2012-13, a sexta pm / a primeira RU; em 2013-14, a terceira pm / a primeira RU; em 2014-15, a quinta pm / a segunda RU.

não vai para além da inserção na vida ativa. Comparativamente, a análise de percursos profissionais extensos (está em observação a ocupação de graduados com percursos profissionais entre 20 a 40 anos, mesmo 50 anos) faz com que o estudo em que nos apoiamos tenha um maior alcance explicativo.

The lack of substantial data and evidence on the contribution of Humanities graduates to the economy and society needs to be addressed. The statistical profile of Humanities graduates, combined with in-depth interviews on their life courses, as presented in this report, are steps toward providing this evidence base [...] The length of the period and the time elapsed since their graduation allows for a better understanding of employment trends than immediate graduate destination surveys do (Kreager, 2013: 2).

O universo de graduados em análise é, na sua maioria, masculino, embora com o tempo esta característica se tenha esbatido um pouco: num período inicial (1960-64), os homens constituíam 85% dos casos; em 1985-89, embora em maioria, esta percentagem situa-se nos 61%. Esta diferenciação por sexo faz-se sentir nas parametrizações que se seguem.

Os graduados em causa, correspondentes ao período 1960-89, distribuem-se da seguinte forma pelos principais domínios das Humanidades (indicados por ordem decrescente de frequência): Philosophy 26,8% (valor que corresponde a 2988 graduados); History 23,9% (2687 graduados); English 15,8% (1781 graduados); Modern Languages 13,8% (1550 graduados); Classics 11,0% (1240 graduados); Theology 4,2% (474 graduados); Music 2,9% (322 graduados); Oriental Studies 1,5% (171 graduados); Ruskin School of Art 0,3% (39 graduados). Acrescenta-se que as flutuações ao longo dos anos são irrelevantes; por isso, “[t]he relative position of the several subject areas is remarkably constant” (Kreager, 2013: 10).

As cinco principais áreas de conhecimento coincidem nos homens e nas mulheres, e correspondem necessariamente às áreas com mais graduados no seu todo. Como os homens são a maioria (74%), a hierarquização das áreas pela sua preferência corresponde naturalmente à do todo: Philosophy 29,2%; History 25,0%; English 13,7%; Modern Languages 11,6%; Classics 11,5%. No caso das mulheres, a ordem de preferência já é diferente: English 21,9%; History 20,5; Modern Languages 20,1%; Philosophy 18,9%; Classics 9,6%. Em termos absolutos, por exemplo, com graduação em Filosofia encontram-se 2439 homens e 548 mulheres.

Quanto aos destinos por sector de atividade profissional, a distribuição de todos os graduados é a seguinte: Education 25,8% (valor que corresponde a 2899 graduados);

Management 19,8% (2233 graduados); Media/Literature/Arts¹⁹⁸ 11,4% (1285 graduados); Legal 11,3% (1266 graduados); Finance 10,4% (1165 graduados); Other 6,4% (719 graduados); Civil Service 5,8% (654 graduados); Welfare/Charitable 5,2% (588 graduados); Marketing 2,3% (255 graduados); Medical 1,7% (188 graduados). Constata-se que cinco sectores de actividade – Education, Management, Finance, Law and Media - absorvem 80% dos graduados. O sector Education, onde se considera o ensino secundário e universitário, quer o ensino propriamente dito quer os serviços administrativos que o apoiam, perde a primeira posição quando se agregam as atividades de Management, Finance e Marketing sob um só sector: “[c]ommercial sector employment [...] was notably higher at 32%” (Kreager, 2013: 12). As mulheres têm um peso relativo maior em Education (30,3% vs homens = 24,2%) e em Media/Literature/Arts (15,8% vs homens = 9,9%).

Da análise feita, não emerge uma relação simples e uniforme entre os domínios de conhecimento dos graduados e os sectores de emprego, pelo contrário: “[t]here is a striking diversity in occupational choices within subjects, and particularly for the largest five” (Kreager, 2013: 17). Os graduados de Philosophy, History, English, Modern Languages, e Classics distribuem-se sobretudo por seis sectores de atividade profissional: Management, Media/Literature/Arts, Legal, Finance, Education e Civil Service. No entanto, de 1960 para 1989, constatou-se uma tendência para a diminuição do peso relativo dos graduados em sectores como Education e Management, e, em contrapartida, o aumento do peso relativo de sectores como Finance, Legal e Media/Literature/Arts. Tende-se assim para um maior equilíbrio entre os sectores profissionais nos cinco grupos de graduados em questão. Tal é confirmado na Figura 4-1.

O que esta informação demonstra é que uma formação em Humanidades não condiciona a que os seus graduados se realizem profissionalmente em áreas diretamente ligadas às Humanidades e, independentemente do tronco curricular escolhido durante a formação, ou para cada um dos troncos escolhidos, a diversidade de possibilidades nos diferentes sectores profissionais mantém-se. Ou seja, estes dados confirmam a argumentação de Harvard, e põem de manifesto como estes graduados se integram profissionalmente na sociedade, marcadamente com uma grande flexibilidade na forma de o fazer.

¹⁹⁸ O grupo Media/Literature/Arts inclui perfis como poetas, novelistas, jornalistas, ou profissionais ligados às artes visuais e performativas, imprensa, televisão, rádio e cinema.

Figura 4-1 Graduados em Humanidades da University of Oxford distribuídos pelos cinco principais ramos do conhecimento e pelos seis principais destinos profissionais: cursos de 1960-64, 1965-69, 1970-74, 1975-79, 1980-84, 1985-89

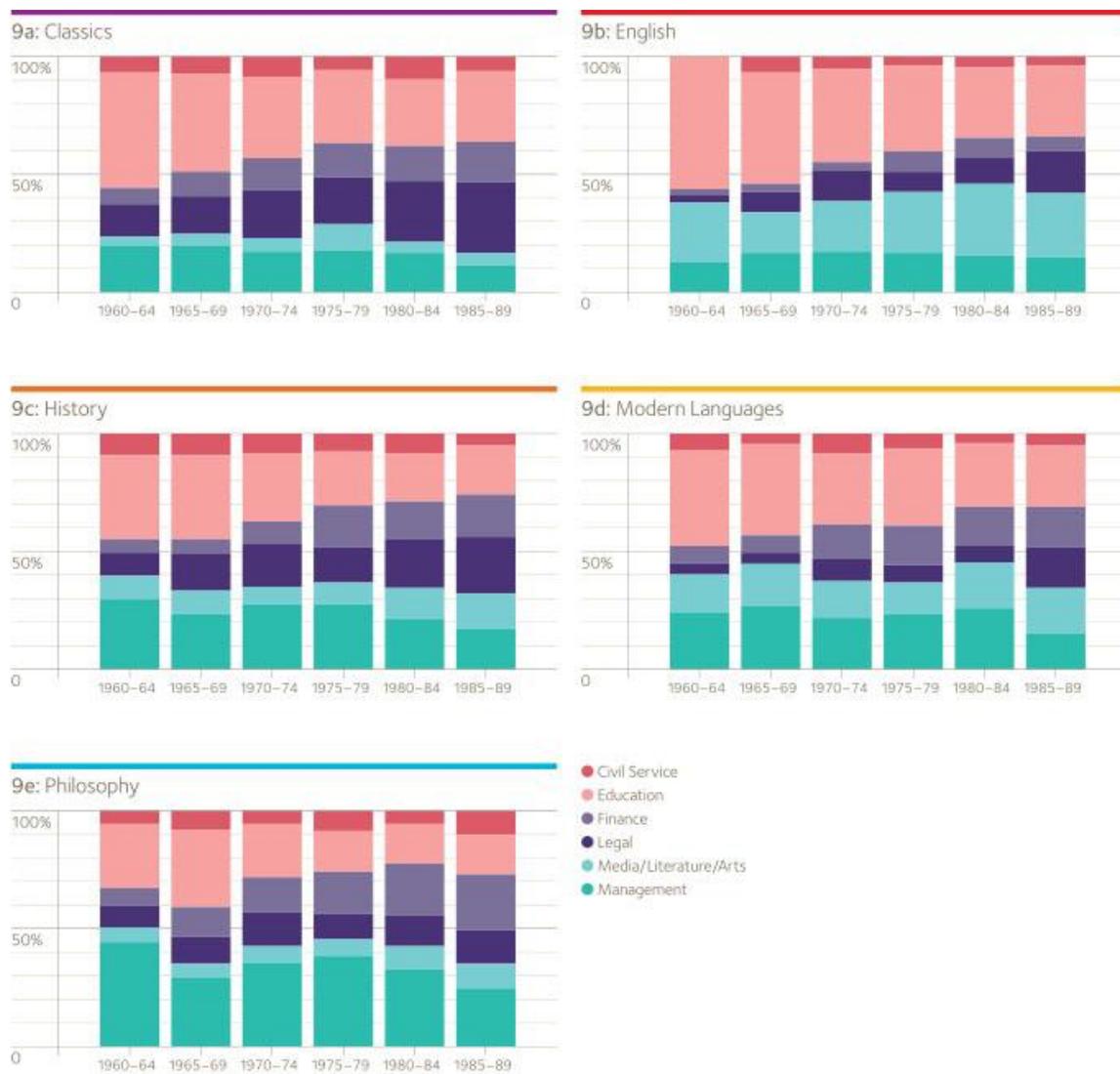


Figura reproduzida de Humanities Graduates and the British Economy: The Hidden Impact

Se perspectivada a distribuição por atividade profissional para todos os graduados em Humanidades (do universo em estudo), manifesta-se novamente a tendência de uma distribuição mais equilibrada quando se compara o início do período em estudo com a sua fase final. A Figura 4-2 torna visível essa evolução: “the 1985-89 cohort shows more balance across five of the six sectors than was the case in the 1960s, with Civil Service recruitment remaining relatively constant” (Kreager, 2013: 23).

Figura 4-2 Graduados em Humanidades da University of Oxford (total dos cinco principais ramos do conhecimento) distribuídos pelos pelos seis principais destinos profissionais: cursos de 1960-64, 1965-69, 1970-74, 1975-79, 1980-84, 1985-89

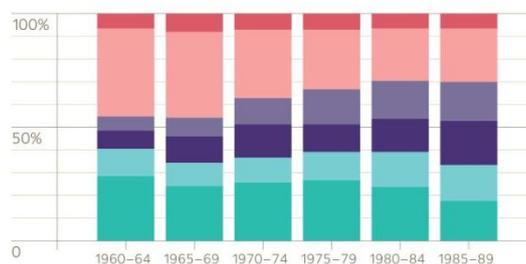


Figura reproduzida de Humanities Graduates and the British Economy: The Hidden Impact (a legenda é a mesma que a da figura anterior)

Estes dados relativos aos graduados em Humanidades e respetivos sectores de emprego são ainda contextualizados pelos autores do estudo, para as décadas em questão, em termos da evolução geral da economia britânica, nomeadamente no que se refere às tendências gerais de emprego e ao contributo de diversos sectores para o produto interno bruto. Para a presente análise, o que importa é salientar que as formações superiores em Humanidades podem contribuir de facto para o desenvolvimento de um país, nomeadamente para o desenvolvimento da sua economia.

O que fica provado, em concreto, é o seguinte: “[t]he statistical profile of Oxford Humanities, based on approximately one in three students for the period 1960-1989, gives impressive evidence of their active engagement in the British economy across a wide range of occupations”. Mais precisamente, “[g]raduates of the main Humanities degree subjects increasingly entered finance, legal, and media professions, without decreasing the steady overall numbers entering the Civil Service” (Kreager, 2013: 30). Comprova-se a diversidade das possibilidades de concretização profissional dos graduados em Humanidades, independentemente do ramo de conhecimento escolhido, na linha da argumentação de Havard.

Mais ainda: para além de se comprovar que as Humanidades contribuem para o desenvolvimento da sociedade, comprova-se o seu contributo para o desenvolvimento económico, embora este não seja necessário para a legitimação destas áreas. Esta segunda revelação é inesperada, se tivermos presente o quanto o neoliberalismo despromove as Humanidades por estas não contribuírem para a economia.

The Humanities, in other words, have maintained their long term role as a public good, and on top of this have substantially expanded their involvement in main economic growth sectors (Kreager, 2013: 30).

Podemos concluir que os caminhos que empreendemos, a partir de 4.3, todos convergem para confirmar a hierarquia que Harvard estabelece para os valores de uma formação em Humanidades. Mas, para além disso, este último estudo citado mostra como as Humanidades até contribuem para o desenvolvimento económico.

Por último, desviamo-nos da questão do reconhecimento de valor na formação em Humanidades, para nos determos num importante suporte desta formação: a atividade de investigação nas Humanidades.

4.3.5 Reconhecimento do impacto da investigação na formação superior em Humanidades: perceções dos investigadores (University of Cambridge)

Até agora, a análise do reconhecimento de valor das Humanidades que fizemos incidiu sobre a vertente da formação superior. Mas, no decurso do nosso estudo, pudemos constatar como, já desde a primeira revolução académica, ensino superior e investigação científica são considerados processos interdependentes. Assim, a nossa abordagem ficará mais completa se considerarmos essa interação. Para o efeito, estudamos mais um caso e detemo-nos na perspetiva de investigadores.

Apoiamo-nos agora num estudo que se intitula *Assessing the impact of arts and humanities research at the University of Cambridge*, realizado pela University of Cambridge (a partir de agora, designada abreviadamente por Cambridge) e pela AHRC - Arts & Humanities Research Council. São aí analisadas as perceções do impacto da investigação em A&H dos investigadores de Cambridge afetos a essas áreas e dos utilizadores externos dessa investigação; estas foram recolhidas através da realização de entrevistas e de um inquérito¹⁹⁹. O conceito de impacto da investigação é considerado controverso por muitos dos académicos

¹⁹⁹ Foram entrevistados 22 investigadores seniores de A&H, representativos de todos os departamentos e de todas as disciplinas e domínios existentes em Cambridge, assim como 17 utilizadores externos da investigação realizada pela Universidade, com distintos perfis. O inquérito, por sua vez, destinou-se a todos os investigadores de A&H, tendo-se obtido 39% de respostas, de um total de 737 investigadores. O estudo inclui ainda a apresentação de quatro casos particulares de resultados de investigação. “This combination of methods reflects the need to be alert to the diverse and often complex nature of the factors involved in research” (Levitt et al., 2010: 84).

de Cambridge envolvidos no estudo, que preferem considerar o “valor” da investigação em A&H. No relatório publicado reconhece-se à partida a complexidade da questão.

The impacts from arts and humanities research at the University of Cambridge are wide-ranging and diverse, though sometimes difficult to identify and describe (Levitt et al., 2010: 5).

O impacto da investigação em A&H no ensino superior é destacado pela maioria dos académicos entrevistados e inquiridos²⁰⁰, dado que estes consideram que existe uma correlação entre a responsabilidade de ensinar e de investigar. Esta correlação não é entendida da mesma forma por todos: uns afirmam a dificuldade de as diferenciar já que tanto a investigação é usada no ensino como o ensino coloca novas questões de investigação; outros, pelo contrário, afirmam que o ensino é já um output da investigação sendo, por esta razão, atividades diferenciadas.

Independentemente da forma como é vista a correlação, esse impacto é percebido em duas dimensões. Por um lado, os estudantes de Cambridge são tidos como os primeiros beneficiários da investigação realizada, tirando dela vantagens intelectuais e académicas, que revertem para a sua carreira e para o seu desenvolvimento pessoal. Os próprios investigadores reconhecem que isso se passou com eles, tendo sido influenciados pelos seus professores. Por outro lado, os investigadores sublinham ainda que este impacto surte efeito também no contexto exterior à academia, pela mão-de-obra qualificada que o ensino produz e que é absorvida pelo mercado de trabalho em particular, com efeitos na sociedade em geral; é dado o exemplo da indústria da cultura (Levitt et al., 2010). Ambas as perspetivas estão em sintonia com as formas de valorização das Humanidades que fomos salientando nas anteriores secções deste capítulo. Em conformidade, reconhecer valor na formação superior em Humanidades será também reconhecer o valor da investigação que a suporta. Avançamos com mais exemplos desta influência, presentes no estudo que estamos a usar como fonte de informação.

A maioria dos investigadores considera que a criação de conhecimento e de recursos de investigação é o impacto mais importante da sua investigação e a sua principal motivação. Algumas das formas de disseminação desse conhecimento que são mencionadas, e alguns dos recursos de investigação que são referidos, são importantes no contexto do ensino, tais como artigos publicados em revistas com revisão de pares (93%), monografias (68%), compêndios

²⁰⁰O valor da investigação em A&H não se resume ao impacto no ensino das A&H, tendo ainda outras dimensões: impacto académico; impacto nas políticas; impacto nas práticas; impacto no conhecimento público; impacto na preservação do património; impacto no lazer e no entretenimento, e impacto económico (Levitt et al., 2010).

(23%), capítulos de volumes/livros (90%), introduções em livros (29%), entradas em obras de referência - enciclopédias, dicionários, etc (60%). A acrescentar a estes contributos para o ensino, constatamos ainda a prática de os investigadores se convidarem entre si a apresentar os resultados da investigação em aulas, conferências ou seminários (esta é tida como sendo a forma de influência mais reconhecida entre os investigadores consultados: 91%). A investigação é, assim, transposta para o ensino superior, renovando-o.

No que diz respeito ao impacto económico, num sentido amplo, não direto, cerca de 50% dos investigadores entende que a sua investigação gerou retornos para a Universidade, nomeadamente por reforçar a capacidade dessa instituição atrair novos estudantes (para além de ter possibilitado a entrada de financiamento externo). Os investigadores das A&H reconhecem que a sua investigação potencia a reputação do ensino superior (Levitt et al., 2010).

Acabámos esta secção a dar voz quer ao reconhecimento de valor na formação em Humanidades quer ao reconhecimento da investigação que a enforma. Resta-nos fazer algumas considerações de balanço. A convergência dos pontos de vista considerados (empregadores, alunos, graduados, investigadores), que são todos provenientes de estudos independentes uns dos outros, corrobora o discurso de Harvard relativo às vantagens de uma formação superior em Humanidades. Esse discurso institucional, não sendo um discurso em consonância com os discursos predominantes com que tantas vezes nos confrontámos ao longo desta tese, é um discurso que privilegia outros valores que não uma racionalidade económica que se basta a si própria. É um discurso coerente em si mesmo (tendo em conta as suas premissas) e com os resultados possibilitados por uma formação em Humanidades.

Recorrentemente, Harvard foi fazendo parte da nossa narrativa. Se esta é uma instituição que se constitui como uma referência para as Humanidades, lembramos que falámos das suas escolas de gestão e de economia como sendo canais de desenvolvimento e disseminação do neoliberalismo. Esta dualidade simboliza a complexidade das tensões inerentes a uma instituição universitária e relembra-nos a forma como Bourdieu enquadra as respetivas mudanças estruturais – as transformações morfológicas – donde resultam novas hierarquias de forças, também sob influência de dinâmicas que lhes são externas.

Les transformations globales du champ social affectent le champ universitaire, notamment par l'intermédiaire des changements morphologiques, dont le plus important est l'afflux de la clientèle d'étudiants qui détermine pour une part l'accroissement inégal du volume des différentes parties du corps enseignant et, par là, la transformation du rapport de forces entre les facultés et les disciplines [...] (Bourdieu, 1984 : 171).

Acaba aqui o último capítulo da tese, dedicado à análise de discursos de valorização da formação em Humanidades, tendência subalterna e menos influente mas, ainda assim, presente em vários sectores. Passamos de seguida à elaboração das conclusões desta investigação, cujo problema principal é a centralidade da desvalorização das Humanidades.

CONCLUSÃO

Chegados a esta etapa final, recapitulamos as questões de investigação iniciais e, sintetizando os resultados do trabalho de pesquisa e análise entretanto desenvolvido, elaboramos as conclusões finais.

Do contacto profissional e pessoal com várias fontes e diversos discursos, formulámos o problema que está na origem da investigação apresentada nesta tese: a desvalorização das Humanidades na sociedade em geral, nalguns países já desde o início da década de 80 (séc. XX). Conforme esse problema foi ganhando contornos mais definidos, a Universidade ganhou centralidade nesse contexto. A procura de explicações, para o fenómeno em causa, decorreu não só de uma necessidade intelectual de compreensão mas também da necessidade de dar uma maior visibilidade aos impactos sociais resultantes da crescente marginalização das Humanidades.

Quanto à hipótese de o neoliberalismo se constituir como uma causa fundamental da desvalorização das Humanidades, embora não única, ela foi estabelecida no decurso da investigação. Várias pistas, contidas sobretudo na esfera das opiniões analisadas, nos levaram a colocá-la. Corroborar essa hipótese e aprofundar a natureza da causa em questão pareceu-nos mais útil, em termos de produção de conhecimento, do que a aposta em inventariar a multiplicidade de causas que se podem encontrar na raiz da desvalorização das Humanidades. E, de facto, o estudo mostrou como a ideologia neoliberal é suficientemente importante e decisiva para ter tido o destaque que acabou por ter na tese realizada.

As conclusões que se retiram do estudo que agora termina corroboram quer o problema identificado quer a hipótese explicativa levantada. Elas evidenciam ainda o acréscimo de conhecimento que adveio do desdobramento que foi feito às questões de investigação.

*

Recorda-se que os quatro capítulos da tese correspondem a três fases da investigação. Na primeira fase, que corresponde ao capítulo 1, encontra-se a reconstituição do fenómeno da desvalorização das Humanidades no meio académico. A segunda fase, que agrega o capítulo 2 e o capítulo 3, é dedicada à explicação desse fenómeno. Por opção, é aí estudado somente o fator ideológico, mais precisamente o neoliberalismo, e os seus impactos a nível político-

social (capítulo 2) e a nível institucional (capítulo 3). Por último, na terceira fase (capítulo 4) recuperam-se algumas formas de reconhecimento de valor da formação em Humanidades, que se entendem como correspondendo a uma tendência secundária.

*

A investigação realizada no âmbito do capítulo 1 mostrou como houve uma expansão geral do ensino superior durante o período compreendido entre os anos 2000 e 2012, para um conjunto de 30 países. No entanto, o número de graduados em Humanidades (licenciados e doutorados) não acompanhou essa tendência de crescimento. Mais precisamente, houve um decréscimo do peso relativo das Humanidades, o que é um indicador claro da desvalorização destes domínios do conhecimento. Salva-se ainda que esta desvalorização das Humanidades pode estar atenuada pelo fluxo de alunos estrangeiros, dado que este fluxo se intensificou bastante durante o período considerado, com alunos provenientes de países não considerados no grupo em observação.

Na análise isolada da evolução do número de doutorados em Humanidades observa-se também a diminuição do seu peso relativo. No entanto, conclui-se ainda que a desvalorização das Humanidades é mais acentuada neste patamar dos mais qualificados, dado que há países em que acontece, a esse nível, uma dupla perda, ou seja, um decréscimo de doutorados quer em termos relativos quer em termos absolutos.

Como o estudo considera um universo vasto de países, observou-se uma certa variabilidade nas tendências nacionais. No entanto, o efeito de conjunto permite a identificação da tendência geral de desvalorização das Humanidades. As circunstâncias atuais dos dois países que, quer em 2000 quer em 2012, foram responsáveis pela formação de quase cinquenta por cento dos graduados nessas áreas, os EUA e o Japão, mostram como esta tendência ainda terá continuidade no futuro.

Tomando por referência o ano 2000, os EUA mantiveram, e até reforçaram um pouco, o primeiro lugar em 2012. Neste caso, este período até já foi de uma certa recuperação, aparentando fazer parte do passado o período de desvalorização mais intensa das Humanidades em termos de graduados. No entanto, um balanço mais recente, não permite dar por encerrada essa fase crítica.

Whatever the facts, the assaults continue and have moved from the realm of rhetoric to action. The governors of Texas, Florida, North Carolina, and Wisconsin have announced that they do not

intend to keep subsidizing the liberal arts at state-funded universities. “Is it a vital interest of the state to have more anthropologists?” [...] “I don’t think so.” Wisconsin is planning to cut money from subjects that don’t train students for a specific job right out of college. “How many PhDs in philosophy do I need to subsidize?” [...]

The attacks have an effect. There is today a loss of coherence and purpose surrounding the idea of a liberal education. Its proponents are defensive about its virtues, while its opponents are convinced that it is at best an expensive luxury, at worst actively counterproductive (Zakaria, 2015: 19-20).

No caso do Japão, ainda que este mantenha a segunda posição em 2012, nessa altura já está muito mais próximo do valor do país que ocupa a terceira posição do que em 2000²⁰¹. E podemos supor que os tempos que se avizinham não vão ser tempos mais fáceis para as Humanidades no Japão. Em 2015, uma intervenção do respetivo ministro da educação ordenava que as universidades passassem a privilegiar as áreas que melhor se prestam a ir ao encontro das necessidades da sociedade. Um balanço feito a 14 de Setembro de 2015 apontava que, das 60 universidades japonesas que lecionavam cursos de ciências sociais e humanidades, 26 tinham confirmado o encerramento ou a diminuição da dimensão dos departamentos ligados a essas áreas²⁰².

Nos EUA, país onde se têm diplomado cerca de um terço dos graduados em Humanidades (dados relativos a 2000 e a 2012) e no qual se encontram algumas Universidades que se tornaram o modelo a seguir por Universidades de outros países, foi no início da década de 1980 do século XX que começou um período especialmente crítico no que diz respeito à desvalorização das Humanidades. Quase quatro décadas decorreram desde então e essa experiência evidencia que a tendência inscrita na evolução do número dos graduados em Humanidades antecipou uma década a desvalorização destas áreas em termos de financiamento e não tem a gravidade desta última. Se, no que diz respeito aos bacharéis em Humanidades, quer em termos relativos quer em termos absolutos, os valores atingiram os níveis mais baixos na década de oitenta (se considerarmos o período de 1970 a 2010), no que diz respeito ao financiamento via NEH, a partir de 1980 (inclusive) é bem marcada a tendência continuada de queda do investimento financeiro. A partir daí, e salvo exceções pontuais, a alternância deu-se entre períodos de diminuição do orçamento disponível e períodos de estagnação.

²⁰¹ Em 2000, França ocupava a segunda posição; em 2012, essa posição é ocupada pela Alemanha.

²⁰² Informação disponível em <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-decree>.

Sendo o financiamento público uma consequência direta de escolhas políticas, mais do que as tendências de evolução dos graduados, a inexistência de estatísticas de financiamento por país e por domínios do conhecimento, no âmbito de instituições internacionais como a OCDE e o Eurostat, é um obstáculo sério ao conhecimento das tendências no ensino superior, a precisar de ser ultrapassado. Quanto à procura de formação superior, ela não espelha só as perspectivas dos alunos, sendo o resultado de um conjunto alargado de diversos atores sociais, interdependentes entre si: decisores políticos, quer de âmbito internacional quer de âmbito nacional; decisores institucionais; empregadores; alunos; pais e ainda possivelmente de outros fatores de influência. O entendimento teórico de Elias, nomeadamente a importância que este autor atribui às ideias de processo e de interdependência no estudo da sociedade, está subjacente a este entendimento.

No contexto das Humanidades, a redução do número de graduados, ou a diminuição do seu peso relativo, e do financiamento público são manifestações da sua desvalorização, ou mesmo, da sua marginalização. A estas se juntam ainda outras como, por exemplo, a eliminação de departamentos universitários, a desvalorização de salários, a diminuição de recursos afetos a bibliotecas, a pressão para a alteração de práticas de comunicação específicas, e a aplicação de formas de avaliação da actividade científica desajustadas da especificidade das Humanidades. Esta síndrome vai-se manifestando em diversos países. A concretização destes aspectos acaba por constituir um ciclo vicioso de desvalorização das Humanidades, motivado quer por medidas políticas que expressamente as rejeitam quer, pelo menos, pela ausência de medidas políticas que as favoreçam diretamente.

*

Subjacente à desvalorização das Humanidades encontra-se a influência dos princípios do neoliberalismo, qualquer que seja o prisma, e na tese foram considerados vários. Em tempo de conclusão, apresenta-se uma articulação diferente das ideias expostas no capítulo 2. Optamos por colocar inicialmente o foco na natureza do neoliberalismo e na sua abrangência, para emergir com mais evidência a presença desta ideologia no contexto político das Humanidades e, mais à frente, no seu contexto institucional.

Considerado enquanto libertarismo instrumental, o neoliberalismo atribui um valor instrumental à liberdade individual: o respeito por esta é um bem porque contribui para um bem maior, a saber, a eficiência económica (Fonseca, 2014). Sendo o neoliberalismo um tema

complexo, a afirmação de Fonseca, sendo simples, transporta-nos ao seu âmago. E, de acordo com Foucault, com o neoliberalismo toda a atividade estatal deverá ser trespassada pelos princípios da economia, nomeadamente da economia de mercado. Ao governo neoliberal cabe assegurar a liberdade plena dos mercados, podendo tornar-se ainda mais ativo do que governos não liberais. Na medida em que, por comparação, o liberalismo se preocupava em salvaguardar a possibilidade de existir, na sociedade, um espaço para o mercado livre, com o neoliberalismo é a própria visão da sociedade que se transforma (Foucault, 2010 [1979]).

Segundo Peck (2012), se no início da década de 80 do século XX existiam quatro governos nacionais de índole neoliberal (Chile, EUA, Inglaterra e Nova Zelândia), no início do século XXI já uma multiplicidade de governos neoliberais se encontrava em funções, espalhados pelo mundo. A um outro nível, o das organizações internacionais, tanto a OCDE como o Banco Mundial foram permeáveis à corrente neoliberal. Assim se desenvolveu a hegemonia do neoliberalismo que tem caracterizado a sociedade contemporânea.

A evolução do ensino superior, a que as últimas décadas assistiram, pautou-se pelos princípios do neoliberalismo, como se pode constatar pela sua conformidade quer com as recomendações políticas provenientes da OCDE quer com as orientações políticas do Banco Mundial. Nem as recomendações resultantes da *The World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century*, organizada pela UNESCO e realizada em Paris em 1998, onde participaram 180 países e uma diversidade de atores sociais, conseguiram contrariar a influência destas duas instituições. As reformas idealizadas no âmbito da UNESCO denotavam uma forma de pensar a sociedade contrária ao crivo económico característico do pensamento neoliberal, forma de pensar coerente com a visão holística da educação que a missão da UNESCO comporta.

As recomendações políticas relativas ao ensino superior, com origem na OCDE, analisaram-se a partir do documento *The New Economy. Beyond the Hype* (OECD, 2001). Um objetivo fundamental desse relatório era perceber por que se constatavam diferentes padrões de desenvolvimento económico nos vários países. Estava presente a ideia de que um conhecimento claro dessa dinâmica possibilitaria a elaboração e a aplicação de um conjunto de políticas que melhor influenciariam o desenvolvimento daquela que é designada como sendo a “nova economia”. O que caracterizava esta economia em emergência era o pronunciado aumento do investimento nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), o que teria efeitos na produtividade, factor-chave do desenvolvimento económico. É neste contexto que se enquadram as preocupações da OCDE relativas ao ensino superior.

Ainda que a produtividade dependesse de vários fatores, a OCDE reconhecia que as novas tecnologias só conseguiriam efetivamente melhorar a produtividade na indústria, tanto na nova como na tradicional, se estivessem disponíveis quer indivíduos com a qualificação necessária para trabalharem com elas quer indivíduos com as qualificações necessárias para darem resposta aos novos desafios organizacionais que emergiam com as novas TIC. Assim, foram promovidas áreas do conhecimento como gestão e TIC, quer no âmbito da formação como da investigação, e estreitou-se a ligação entre o ensino superior e o mercado de trabalho (disponibilização de cursos mais curtos, de maior interesse para o sector privado). Recomendações políticas neste sentido são uma desvalorização indireta dos cursos de Humanidades. A intensificação da procura dos formados em gestão ou TIC fez com que os seus salários aumentassem. Estes factos possibilitaram um ciclo virtuoso na procura destas formações, ao contrário do ciclo vicioso que detetámos no caso das Humanidades.

No que diz respeito à investigação científica, no mesmo relatório identificam-se várias tendências que reconhecemos como desfavoráveis às Humanidades: valorização da investigação com impacto direto na inovação em áreas chave como, por exemplo, a biotecnologia e, sempre, nas TIC; maior orientação do financiamento para a investigação focalizada para o mercado; distância mais curta entre a investigação e a sua aplicação; e grande desenvolvimento da I&D empresarial. Para além de se valorizar a investigação científica com estas características, a avaliação de toda a atividade científica tendeu a ajustar-se a essas especificidades. Por esta via se reforçou a desvalorização das Humanidades no contexto académico.

A análise da orientação política do Banco Mundial, relativamente ao ensino superior, foi feita a partir da leitura de dois documentos: *Higher Education Relevance in the 21st Century*, de Michael Gibbons e *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, de Bruce Johnstone. Enquanto o conteúdo do primeiro é sobretudo uma teorização em torno de um novo paradigma de Universidade, o segundo é de natureza mais pragmática, sendo um balanço da reforma então em curso no ensino superior, no que diz respeito a questões de financiamento e gestão.

O que é central na argumentação de Gibbons é a constatação da emergência de um novo paradigma de Universidade a nível internacional: a principal missão da Universidade passa a ser o serviço à economia, designadamente através da preparação dos recursos humanos e da produção do conhecimento de que essa economia necessita. As outras funções são secundarizadas. Para esta instituição se ajustar às novas prioridades, o autor afirma que uma nova cultura se irá impondo na Universidade: uma nova maneira de considerar a

responsabilidade de prestar contas, de pendor fortemente contabilístico (“*new accountability*”), a disseminação de uma nova forma de gestão que, como tivemos oportunidade de esclarecer no capítulo 3, tem um forte carácter ideológico (“NPM” ou “*new managerialism*”) e uma nova maneira de pensar o uso dos recursos, com a máxima eficiência e eficácia possíveis (“*value for money*”). Esta mudança é considerada por Gibbons como inevitável e incontornável: na Universidade, a relevância de algo tem de ser demonstrada e os imperativos são de ordem económica.

Por seu turno, Johnstone esclarece as principais questões relativas à reforma que ocorreu no financiamento e na gestão da Universidade, a nível mundial e durante a década de 90 do século XX. De uma forma geral, nesse período em particular, o ensino superior esteve sob austeridade, nomeadamente por causa da diminuição do investimento público. As políticas que se engendraram em alternativa, consistiram em orientar o ensino superior para o mercado, o que, como o próprio autor reconhece, tem subjacente princípios do neoliberalismo. O autor entende que o ensino superior passa, entretanto, a ser considerado como um bem com características de bem privado, não exclusivamente público. Toda uma série de consequências se alinham e a realidade espelha o novo paradigma da Universidade. Johnstone sublinha o carácter consistente desta reforma do ensino superior, dado que esta assumiu padrões similares em vários países, independentemente das diferenças existentes entre eles quanto aos sistemas políticos e económicos, quanto aos estados de desenvolvimento industrial e tecnológico, e quanto aos elementos estruturantes do próprio sistema do ensino superior.

Da análise dos quatro textos referidos, conclui-se que, apesar das recomendações finais da conferência da UNESCO realizada em 1998, foram as ideias neoliberais subjacentes à reforma do ensino superior em curso na década iniciada em 1990, que faziam parte da agenda política do Banco Mundial, que singraram. A OCDE dirigiu as suas políticas no mesmo sentido. Assim, implementou-se em vários países a estratégia que concretizou o paradigma que concebe o serviço à economia como a principal missão da Universidade. A desvalorização das Humanidades foi uma consequência quer da nova gestão que passou a imperar na Universidade quer da nova hierarquização de prioridades estabelecida (ao nível das áreas de formação e investigação e ao nível do tipo de ensino e de investigação).

Pela análise de discursos, conclui-se que, na sociedade em geral, é notória a incompreensão da utilidade das Humanidades, o que é sinal de uma incompreensão geral das Humanidades. Este estado de coisas deriva de as Humanidades estarem reféns de uma validação económica incoerente com o tipo de conhecimento que desenvolvem. Esta

incompreensão é paralela à dificuldade que os académicos das Humanidades têm em convencer terceiros sobre a relevância destas, devido à lógica que impera nos ambientes que os rodeiam. Assim, quando em competição de recursos face a outras áreas, as Humanidades são preteridas. Por isso, foi-se agravando o crescente desajuste das instituições de ensino superior às Humanidades: nem são áreas privilegiadas pelos políticos nem áreas suficientemente reconhecidas pela comunidade científica e, em geral, a sociedade secunda esta desvalorização das Humanidades. Daí a sua desvalorização se adensar.

Este contexto traz à memória a questão das duas culturas teorizada por C.P. Snow, em 1959, colocada então em termos que hoje já estão desatualizados. Na sua obra ilustre, este autor identifica dois tipos de académicos, que se situam como que em pólos opostos: os não-cientistas e os cientistas. Relativamente aos primeiros, que vemos como sendo os académicos das Humanidades, os mais representativos eram – nessa altura – os “literary intellectuals”; quanto aos segundos, os mais representativos eram então os “physical scientists”. As relações que se estabeleciam entre estes dois mundos, dos quais Snow sublinha as diferenças, eram difíceis, assentes numa mútua incompreensão. “They have a curious distorted image of each other” (Snow, 1961 [1959]: 4). Mas, pelo menos, Snow mostra-os como sendo pares entre si, pares em igualdade de circunstâncias o que, na atualidade, já não é evidente devido à forma como se desvalorizam as Humanidades.

For constantly I felt I was moving among two groups – comparable in intelligence, identical in race, not grossly diferente in social origin, earning about the same incomes [...] (Snow, 1961 [1959]: 2).

*

Dedicámos o capítulo 3 a observar a evolução da Universidade. No seu percurso de séculos, não tem sido um dado adquirido a sua abertura a todos os domínios do conhecimento. Estes, de uma forma ou de outra, são hierarquizados de acordo com a valorização do conhecimento predominante nas várias fases, de acordo com os poderes vigentes. Frequentemente, desde há séculos, o poder político tem-se encontrado demasiado bem casado com determinadas bandas do conhecimento: quer o poder político tem conseguido condicionar a evolução do conhecimento quer determinadas bandas do conhecimento têm tido ocasião de fundamentar as orientações políticas.

A fundação da Universidade de Berlim, em 1810, marco da primeira revolução acadêmica, representa mesmo uma nova concepção da autonomia desta instituição face ao poder. Ainda que o mais usual seja restringir esta reforma à introdução da investigação científica na Universidade, ficando a par do ensino, esse entendimento é muito redutor da transformação institucional que aconteceu nessa altura. Há que dar visibilidade a outras duas dimensões dessa mudança de paradigma institucional, igualmente importantes: a autonomia da Universidade face a poderes que lhe são externos e a integração nesta instituição de todos os domínios do conhecimento (ciências naturais, exatas, sociais e humanidades), quer no ensino quer na investigação académica. Da autonomia da Universidade deveria decorrer o fim da hierarquização dos saberes: nenhum é subalterno de outro.

Na história mais recente da Universidade, as Humanidades já aí ocuparam uma posição central (Bourdieu fala dessa centralidade na sua obra *Homo Academicus*), assim como nas últimas décadas se tem assistido à sua aproximação da periferia institucional. Uma interrogação marcou o desenvolvimento da tese para conclusões significativas: como é que a introdução da terceira missão na Universidade, que acresce à função de ensino e de investigação, afetou a recente desvalorização das Humanidades? Para dar resposta a esta questão, uma longa análise foi elaborada em torno da segunda revolução académica, da qual surgiram clarificações importantes.

Em primeiro lugar, se se considerar que a terceira missão da Universidade é o seu contributo para o desenvolvimento económico, conclui-se que a novidade desta terceira missão não é tanto o reconhecimento desta possibilidade em si, mas sim o reconhecimento sistemático, interno e externo, político e institucional, do valor do contributo que a Universidade pode dar ao desenvolvimento económico. Afinal, o interesse em contribuir para o desenvolvimento económico existe na Universidade desde que a investigação passou a ser uma das suas missões. Antes de a terceira missão ser tematizada enquanto tal e como segunda revolução académica, antes de a Universidade ter ganho protagonismo no sistema de inovação, a terceira missão já existia na Universidade, co-existindo com as outras missões mas sem as minorizar ou esmagar.

Em segundo lugar, o processo de análise realizado revelou que a terceira missão atribuída à Universidade não é consensual. Há quem a identifique exclusivamente com a função de contribuir para o desenvolvimento económico da sociedade, gerando - em troca - retornos económicos. Mas também há quem entenda esta terceira missão como mais abrangente, considerando que a Universidade tem por função contribuir para o desenvolvimento em geral da sociedade, prestando-lhe serviços, havendo toda a abertura para

o serviço público, sem retorno económico. A secção 3.4.8 dá conta da diversidade de posições no que diz respeito à terceira missão da Universidade.

Em terceiro lugar, tal como aconteceu com a primeira revolução académica – a abrangência da sua novidade acabou por sucumbir a um estreitamento do seu entendimento, a segunda revolução académica também pode ser considerada com uma abrangência que escapa à conceção de que ela se esgota na terceira missão. Da investigação, emergiram dois padrões principais nas narrativas da segunda revolução académica: um que peca por uma extrema linearidade e simplificação, ao adotar um conteúdo marcadamente económico (a terceira missão como contributo para o desenvolvimento económico); e outro que tem subjacente uma análise multidimensional, que não se circunscreve à dimensão económica e possibilita a identificação de um conjunto diversificado de fatores envolvidos (sociais, ideológicos, políticos, económicos e tecnológicos). A segunda revolução académica, narrada de acordo com o primeiro padrão, já é conhecida. Seguem-se as conclusões relativas ao que mudou na Universidade, de acordo com a narrativa que respeita a complexidade de uma rutura que levou ao surgimento de um novo paradigma da Universidade.

As transformações características desta nova fase institucional, identificadas no relatório *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, publicado pela UNESCO em 2009, mostram como a Universidade foi permeável aos princípios neoliberais. O rumo que tomou o ensino superior (sobretudo no que diz respeito à diminuição do financiamento público) não foi uma consequência inevitável da massificação desejada por razões de ordem social, à qual se juntaram outras dinâmicas, tais como a globalização, o desenvolvimento das TIC e o predomínio do inglês na comunicação científica. O caminho feito resultou das medidas políticas acionadas para contornar as necessidades crescentes de investimento público que o anseio da democratização da Universidade implicava. Se as prioridades tivessem sido outras, se as orientações políticas e ideológicas também tivessem sido diferentes, decerto que as novas características dessa instituição não seriam as que lhe pertencem hoje e que passamos a enumerar.

A Universidade é cada vez menos considerada como sendo um bem público. Nessa medida, assiste-se à diminuição da disponibilidade de canalizar para aí financiamentos públicos, ou constata-se um financiamento público seletivo, de acordo com determinados interesses. Em troca, há uma tendência cada vez maior de transferir os custos da Universidade para os estudantes e as suas famílias. Em termos da sua organização, a Universidade pública passou a ser gerida como uma empresa. É agora atribuída uma desmesurada importância à competição, à aferição da qualidade das Universidades, às métricas e aos rankings. Acabaram

por se acentuar as tensões entre o centro e a periferia do sistema universitário, considerado quer na sua dimensão global quer na sua dimensão nacional (há Universidades de primeira categoria e Universidades de segunda categoria, pelo menos). Apesar de todos os esforços de inclusão feitos nas últimas décadas, o carácter elitista da Universidade renasceu, sobretudo no acesso às melhores Universidades, ainda que estas possam ser públicas. As várias circunstâncias ditaram o crescimento da Universidade privada.

Comparando as duas narrativas, conclui-se que elas são coincidentes num ponto: a constatação da evolução da Universidade para um único formato, no que diz respeito aos seus princípios de organização e de gestão, que é o modelo da Universidade empresarial. Ou seja, as duas narrativas convergem e corroboram o paradigma de Universidade prenunciado por Gibbons, e promovido pela agenda reformista do Banco Mundial, da qual tomámos conhecimento por Johnstone. A Universidade como hoje existe, apesar da diversidade das suas concretizações, encontra-se tendencialmente organizada e gerida como uma empresa, num contexto de quase-mercado, onde se zela pelo retorno económico dos seus investimentos, a par do desvelo pelo desenvolvimento dos mercados.

Importante foi também a descoberta de que, para além dos novos traços da fisionomia da Universidade atual corresponderem aos princípios do neoliberalismo, a Universidade foi o local privilegiado para o desenvolvimento e para a disseminação das ideias neoliberais, nomeadamente através das mudanças que ocorreram no ensino e na investigação nos domínios da economia e da gestão.

A abordagem que nesta tese se fez às teorias de gestão que influenciaram o formato empresarial da Universidade, contribuiu para esclarecer que a transformação desta instituição faz parte de uma reforma geral das instituições públicas. As preocupações gerais são claras e, mais uma vez, de cunho neoliberal: reduzir o peso do Estado, sobretudo em termos de despesa com o Estado social, extremar a eficiência do dinheiro (ainda que, com isso, se ponha em causa a qualidade do serviço prestado pelas instituições públicas), garantir as condições para a promoção da ação dos mercados. Para tal, acontece a menorização de determinados sectores de atuação do Estado e a sua subordinação a outros, surge a obsessão pelas atividades de monitorização e de auditoria do que é público (em sentido inverso, assiste-se à desregulação da atuação do sector privado, com graves implicações nas finanças públicas), impregna-se o Estado de ideias e práticas oriundas do contexto dos negócios privados.

Se a reforma da Universidade se enquadra na reforma mais geral das instituições públicas, a desvalorização das Humanidades, também ela, faz parte de um conjunto mais vasto de consequências sociais do neoliberalismo. Entre elas, são de referir as tendências a

nível global de desregulamentação da atividade financeira, de deterioração das condições de trabalho, do aumento da pobreza e do fosso entre ricos e pobres, em suma, do aumento das desigualdades sociais e da diminuição das possibilidades de concretização da solidariedade e da justiça sociais. Deste modo, fica corroborada a hipótese que situava a desvalorização das Humanidades num processo de mudança social mais vasto: ela é uma entre várias transformações decorrentes da implementação da visão neoliberal de sociedade que, relembrando Foucault, abrange todos os seus sectores.

Paralelamente às transformações que ocorreram ao nível das estruturas institucionais, nomeadamente na Universidade, foram encontradas algumas pistas que induzem a colocar a hipótese de que também ocorreram transformações ao nível das mentalidades. Este será assim um caso de estudo que pode ir ao encontro da conexão que Elias encontrou entre mudanças estruturais e mudanças de mentalidades no desenrolar dos processos sociais.

Estas são as coordenadas da desvalorização das Humanidades que mapeámos. As formas de desvalorização das Humanidades, sistematizadas na secção 1.5, têm no capítulo 2 a sua justificação política e ideológica e no capítulo 3 a sua justificação institucional. Em suma, a argumentação desenvolvida em vários patamares permite afirmar que, o que se incompatibilizou com a atividade académica específica destas áreas do conhecimento, foi o pensamento neoliberal. Este alterou os equilíbrios que constituíam a coexistência entre as três missões da Universidade, favoreceu a ideia de que a principal missão da Universidade poderia ser o seu serviço à economia (de acordo com Gibbons), e implementou em larga escala o novo modelo organizativo desta instituição. Ainda que existam outras conceções de Universidade, a visão neoliberal mantém-se hegemónica nas políticas atuais.

No capítulo 4 ganharam visibilidade formas de reconhecimento de valor da formação em Humanidades, as quais correspondem a tendências secundárias. Este reconhecimento tem por base uma hierarquia de valores diferente da que impera numa visão neoliberal da formação superior. Uma formação em Humanidades possibilita a aquisição de uma gama de conhecimentos relativa ao património cultural da humanidade, conhecimento que é necessário em várias circunstâncias. No processo de aquisição desses conhecimentos, os formandos ativam um conjunto de capacidades cognitivas que concorrem para potenciar, neles próprios, o hábito de questionar e analisar o que os rodeia, o hábito de comunicar com qualidade, assim como o hábito de reconhecer que, sobre uma mesma realidade, é sempre possível haver distintos entendimentos. Para além destes aspectos, os graduados em Humanidades podem aprofundar a sua sensibilidade social pelas oportunidades que têm de se colocarem na pele do outro (o estudo da literatura é um exemplo).

A abrangência que é reconhecida nestas formações, assim como a transversalidade das capacidades que elas potenciam, alargam o espectro das saídas profissionais a que têm acesso estes formandos, que são os primeiros a reconhecer esta mais-valia.

Por este prisma, a desvalorização das Humanidades, nomeadamente no seu contexto universitário, dificulta que a sociedade se impregne de um conhecimento com densidade cultural e de uma forma de pensar especialmente apta a ser crítica, aberta e socialmente inovadora. Ao marginalizarmos as Humanidades, limitamos a frequência e o impacto dos posicionamentos que são críticos do neoliberalismo; ao revés, reforçamos a possibilidade de o neoliberalismo continuar a manter o seu predomínio sobre outras conceções de sociedade. Daí que a desvalorização das Humanidades seja um efeito singular do neoliberalismo, na medida em que contribui para a sua reprodução.

O preço da desvalorização das Humanidades pode atingir altos patamares no sentido em que pode lesar fortemente a sociedade, como referimos na Introdução. Massimo Cassiari, filósofo italiano que já esteve à frente do município de Veneza, explicita como um défice de conhecimento, que ele expressamente associa às Humanidades, pode lesar a sociedade naquele que será, decerto, um dos seus maiores valores: a paz.

El mayor problema es siempre el de la ignorancia. Cuando Occidente, con Estados Unidos al frente, invadió Irak para derrocar a un tirano e implantar una democracia no tenía ni la menor idea de quiénes eran los suníes y los chiíes y carecía de un plan para cuando llegara la paz. En buena medida, los responsables del surgimiento del Estado Islámico somos nosotros. La ignorancia del otro, desconocer quiénes eran, cómo se relacionaban, sus tradiciones y proyectos: eso es lo peor. Y ahora el Estado Islámico nos ha declarado la guerra.²⁰³

O poder de influência que o neoliberalismo mostrou ter, em conformidade com o facto de ser uma ideologia, faz com que a sua força se assemelhe às forças da natureza (parafraseando Habermas, citado por Giddens). Seria recompensador se, com este estudo, para além de resultar um conhecimento aprofundado do fator ideológico na raiz da desvalorização das Humanidades, tivesse resultado algum novo conhecimento que contribuísse para libertar a sociedade dos confinamentos do neoliberalismo.

Há circunstâncias em que a vida social do homem é condicionada por factores de que os indivíduos em causa pouco sabem – em que as forças sociais se assemelham a forças da natureza. Nessa medida, os defensores de um modelo das ciências naturais têm razão. Mas não têm razão

²⁰³ Extrato de entrevista disponível em http://internacional.elpais.com/internacional/2015/11/19/actualidad/1447947412_812980.html, consultado a 1 de fevereiro de 2016.

quando supõem que essas forças sociais são imutáveis como as leis da natureza. Quanto mais os seres humanos sabem sobre as origens do seu comportamento e as instituições sociais em que esse comportamento se insere, tanto mais aptos estarão para se libertarem dos confinamentos a que estavam sujeitos antes (Giddens, 1992 [1985]: 161).

*

Este estudo pode ter continuidade em diversas frentes como, por exemplo, identificar outros fatores na origem da desvalorização das Humanidades e estudá-los ou aprofundar o reconhecimento das formas como a diversidade de graduados em Humanidades têm contribuído para desenvolver a sociedade.

Para já, congratulamo-nos com a organização da *World Humanities Conference. Challenges and Responsibilities for a Planet in Transition*, que se realizará em Paris, em 2017. Estão previstos 1800 participantes provenientes de todo o mundo, representantes de organizações internacionais, governamentais e não-governamentais, e representantes de vários sectores de atividade (ciência, política, arte e comunicação). Os trabalhos de preparação da conferência, assim como a estratégia de ação que certamente resultará da conferência, permitem a expectativa de que se poderá iniciar um ciclo favorável às Humanidades.

Esta iniciativa corrobora o problema central em torno do qual se desenvolveu a tese que agora chega ao fim: a desvalorização das Humanidades. Esse é o diagnóstico que emerge como ponto de partida. Ao mesmo tempo, confirma que, a par dessa tendência geral, têm existido contra-tendências, sendo esta conferência disso exemplo.

The humanities were at the heart of both public debate and the political arena until the Second World War. In recent years their part was fading and they have been marginalized. It is crucial to stop their marginalization, restore them and impose their presence in the public sphere as well as in science policies.²⁰⁴

Outros dois pontos convergem entre o estudo que encerramos e a conferência que se prepara. Na tese, a desvalorização das Humanidades foi enquadrada num contexto mais lato de transformações sociais e o período de preparação que antecede a conferência foi aberto no âmbito do programa MOST - Management of Social Transformations da UNESCO. Na tese, a desvalorização das Humanidades foi enquadrada num contexto global e a requalificação das Humanidades vai ser pensada na conferência a uma escala planetária.

²⁰⁴ Disponível em <http://www.humanities2017.org/en>.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, Jeffrey C. (2009), "What we learn from the Humanities", *Culture, the Newsletter of the Culture Section of the American Sociological Association*, 23(1).
- Altbach, Philip G. (2009), "Higher Education: An Emerging Field of Research and Policy", em Roberta Malee Bassett e Alma Maldonado-Maldonado (eds.), *International Organizations and Higher Education Policy. Thinking Globally, Acting Locally?*, New York, Routledge, posição 221-559.
- Altbach, Philip G., Liz Reisberg e Laura E. Rumbley (2009), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Paris, UNESCO.
- Amaral, Alberto, e Guy Neave (2009), "The OECD and Its Influence in Higher Education: A Critical Revision", em Roberta Malee Bassett e Alma Maldonado-Maldonado (eds.), *International Organizations and Higher Education Policy. Thinking Globally, Acting Locally?*, New York, Routledge.
- American Academy of Arts & Sciences (2015), *The state of the Humanities. Higher Education*, Cambridge, American Academy of Arts & Sciences.
- Archer, Louise (2008), "The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity", *Journal of Education Policy*, 23(3), pp. 265-285.
- Archer, Margaret S. (1991), "Sociology for one world: unity and diversity", *International Sociology*, 6(2), 131-147.
- Archer, Margaret S. (1995), *Realist Social Theory. The Morphogenic Approach*, Cambridge, Cambridge University.
- Armitage, David et al. (2013a), *The Teaching of the Arts and Humanities at Harvard College. Mapping the Future*, Cambridge, Harvard University.
- Armitage, David et al. (2013b), *In Brief: The Teaching of the Arts and Humanities at Harvard College. Mapping the Future*, Cambridge, Harvard University.
- Bassett, Roberta Malee, e Alma Maldonado-Maldonado (eds.) (2009), *International Organizations and Higher Education Policy. Thinking Globally, Acting Locally?*, New York, Routledge.
- Bate, Jonathan (ed.) (2011), *The Public Value of the Humanities*, London, Bloomsbury Academic.
- Bebiano, Rui (2012), "Ideologia", em Centro de Estudos Sociais, *Dicionário das Crises e Alternativas*, Coimbra, Almedina.
- Disponível em http://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&id_lingua=1&pag=6833&letter=I
- Becher, Tony (1994), "The Significance of Disciplinary Differences", *Studies in Higher Education*, 19(2), pp. 151-161.
- Beck, John, e Michael Young (2005), "The assault on the Professions and the Restructuring of Academic and Professional Identities: a Bernsteinian Analysis", *British Journal of Sociology of Education*, 26(2),

pp. 183-197.

- Belfiore, Eleonora (2004), "Auditing Culture: the Subsidised Cultural Sector in the New Public Management", *International Journal of Cultural Policy*, 10(2), pp. 183-202.
- Bell, Daniel (1964), *El Fin de las Ideologías*, Madrid, Tecnos.
- Bennett, Linda, e Zoe Loveland (2013), "Making Metrics Meaningful", *Insights*, 26(2), pp. 128-134.
- Benneworth, Paul, e Ben W. Jongbloed (2010), "Who Matters to Universities? A Stakeholder Perspective on Humanities, Arts and Social Sciences Valorisation", *Higher Education*, 59(5), pp. 567-588.
- Bod, Rens (2011), "How the Humanities Changed the World: Or Why We Should Stop Worrying and Love the History of the Humanities", *Annuario 2011-2012 – Unione Internazionale Degli Istituti Di Archeologia Storia E Storia dell'Arte in Roma*, 53, pp. 189-200.
- Bok, Derek (2007), "Remarks of President Derek Bok", *Harvard Gazette*, June 7.
Disponível em: <http://news.harvard.edu/gazette/story/2007/06/remarks-of-president-derek-bok/>.
- Boltanski, Luc, e Ève Chiapello (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Boudon, Raymond (2005 [2004]). *Os Intelectuais e o Liberalismo*, Lisboa, Gradiva.
- Boulton, Geoffrey e Colin Lucas (2011), "What Are Universities For?", *Chinese Science Bulletin*, 56(23), pp. 2506–2517.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Homo Academicus*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1998), "L'Essence du Néolibéralisme", *Le Monde diplomatique*, Mars 1998.
Versão portuguesa disponível em <http://riscos.no.sapo.pt/A%20essencia%20do%20neoliberalismo.pdf>.
- Bric, Maurice J. (1999), *The Humanities and The Social Sciences. A Case for a Research Council. A report to the Minister for Education and Science*, Dublin, Government Publications Sales Office.
- Brinkley, Alan (2009), "The Landscape of Humanities Research and Funding", em American Academy of Arts and Sciences, *Humanities Indicators Prototype*.
Disponível em: <http://archive201406.humanitiesindicators.org/essays/brinkley.pdf>.
- Brint, Steven e Jerome Karabel (1989), *The Diverted Dream. Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*, Oxford, Oxford University.
- British Academy (2010), *Past, Present and Future. The Public Value of the Humanities & Social Sciences*, London, British Academy.
- Butler, Eamonn (2014?), *A Short History of the Mont Pelerin Society. Based on A History of the Mont Pelerin Society by Max Hartwell*, (s.l.), Mont Pelerin Society.
Disponível em <https://www.montpelerin.org/wp-content/uploads/2015/12/Short-History-of-MPS-2014.pdf>
- Canibano, Carolina, et al. (2013), *Mapping the Population, Careers, Mobilities and Impacts of Advanced Research Degree Graduates in the Social Sciences and Humanities (POCARIM). Work Package 3: Secondary Data Analysis*, Valencia, Universitat Politècnica de València. Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento.
Disponível em http://www.salford.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0005/399596/Data_review_WP3.pdf
- Cardoso, José Luís (2010), "A Economia em Tempo de Crise: Desafios a uma Ciência com História", em

- José Castro Caldas e Vítor Neves (orgs.), *A economia sem Muros*, Coimbra, Almedina, pp. 171-189.
- Carvalho, Joaquim de (1978-1997), *Obra Completa* (9 volumes), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
Disponível em <http://www.joaquimdecarvalho.org/>
- Castello Branco, José Tomás (posterior a 2001), "Liberalismo", em Instituto de Filosofia da Linguagem (ed.), *Dicionário de Filosofia Moral e Política*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
Disponível em <http://ifilnova.pt/file/uploads/7409577bda1e00f6b21ac5162d4780b7.pdf>
- Centeno, Miguel A., e Joseph N. Cohen (2012), "The Arc of Neoliberalism", *Annual Review of Sociology*, 38, pp. 317-340.
- Chopp, Rebecca, Susan Frost e Daniel H. Weiss (eds.) (2014), *Remaking College. Innovation and the Liberal Arts*, Baltimore, MD, Johns Hopkins University.
- Clancy, Patrick, e David D. Dill (eds.) (2009), *The Research Mission of the University. Policy Reforms and Institutional Response*, Rotterdam, Sense.
- Clark, Burton R. (2007), *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Bingley, Emerald.
- Clarke, John (2004), "Dissolving the Public Realm? The Logics and Limits of Neo-Liberalism", *Journal of Social Policy*, 33(1), pp. 27-48.
- Classen, Albrecht (2012), "Humanities - To Be or Not To Be, That Is the Question", *Humanities*, 1, pp. 54-61.
- Committee on the National Plan for the Future of the Humanities (2009), *Sustainable Humanities*, Amsterdam, Amsterdam University.
- Corm, Georges (2013), *Le Nouveau Gouvernement du Monde. Idéologies, Structures, Contre-Pouvoirs*, Paris, La Découverte.
- Costa, A. Firmino da (2009 [1992]), *Sociologia*, [Lisboa], Quimera.
- Costa, António Firmino da (2012), "Desigualdades Globais", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (68), pp. 9-32.
- Costa, Marta Nunes da (2014), "A Crise da Democracia", em João Cardoso Rosas (org.), *Manual de Filosofia Política*, Coimbra, Almedina, pp. 269-294.
- Crouch, Colin (2016), *The Knowledge Corrupters: Hidden Consequences of the Financial Takeover of Public Life*, Cambridge, Polity Press.
- Curtis, Nearl (2013), "Thought Bubble: Neoliberalism and The Politics of Knowledge", *New Formations: A Journal of Culture/Theory/Politics*, 80-81, pp. 73-89.
- Davies, Tony (2001), *Humanism*, London, Taylor & Francis e-Library.
- Deem, Rosemary (1998), "'New managerialism' and Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities in the United Kingdom", *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), pp. 47-70.
- Deem, Rosemary, e Kevin J. Brehony (2005), "Management as Ideology: the Case of 'New Managerialism' in Higher Education", *Oxford Review of Education*, 31(2), pp. 217-235.

- Donoghue, Frank (2010), "Can the Humanities Survive the 21st Century?", *The Chronicle of Higher Education*, September 05.
Disponível em: <http://chronicle.com/article/Can-the-Humanities-Survive-the/124222/>
- Doyle, Thomas M. (2014), *World Society Theory and the Development of Irish Higher Education (1960-2010)*, tese de doutoramento, Dublin City University.
- Elias, Norbert (1989-1990 [1939]), *O processo civilizacional. Investigações sociogenéticas e psicogenéticas*, Lisboa, Dom Quixote.
- Elias, Norbert (2015 [1970]), *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Engwall, Lars, Mathias Kipping e Behlül Usdiken (2010), "Public Science Systems, Higher Education, and the Trajectory of Academic Disciplines: Business Studies in the Unites States and Europe", em Richard Whitley, Jochen Glässer e Lars Engwall, *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationship in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation*, Oxford, Oxford University, pp. 325-353.
- Estefanía, J. (2014, June), "O mundo real nas salas de aula", *Courrier Internacional*, 90.
- Etzkowitz, Henry (1993), "Enterprises from Science: The Origins of Science-Based Regional Economic Development", *Minerva*, 31(3), pp. 326-360.
- Etzkowitz, Henry (2001), "The Second Academic Revolution and the Rise of Entrepreneurial Science", *IEEE Technology and Society Magazine*, 20 (2), pp. 18-29.
- Etzkowitz, Henry, e Loet Leydesdorff (2000), "The Dynamics of Innovation: from National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations", *Research Policy*, 29, pp. 109-123.
- Etzkowitz, Henry et al. (2000), "The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm", *Research Policy*, 29 (2), pp. 313-330.
- European Commission (2014), *Innovation Union Scoreboard*, Brussels, EC.
- European Science Foundation (2007), *Standing Committee for the Humanities (SCH). Position Paper*, Strasbourg, ESF.
- European Sociological Association (2015), *Petition addressed to European Commission for more support of Social Sciences and Humanities*, Paris, ESA.
Disponível em https://secure.avaaz.org/en/petition/SSH_community_members_Call_to_Action/?nuRwgjb.
- European University Association (2011), *Impact of the Economic Crisis on European Universities*, [Brussels], EUA.
- Faria, Luisa Leal (2004), "A Faculdade de Filosofia de Kant e a Ideia Alemã de Universidade", *Philosophica*, 24, pp. 79-91.
- Faust, Drew Gilpin (2010), *The Role of the University in a Changing World*, Harvard University. Office of the President, June 30.
Disponível em: <http://www.harvard.edu/president/speech/2010/role-university-changing-world>.
- Félix, Jaquelina e Sónia Barros (2003), *Modelos de Escola na Idade Média*, Lisboa, Universidade de

Lisboa.

Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/modelos/index.htm>.

Fernandes, Ângela (2013), *A ideia de Humanidade na Literatura do Início do Século XX. Huxley, Malraux e Gómez de la Serna*, Lisboa, Tinta da China.

Ferrater Mora, José (1981), *Diccionario de Filosofia*, Madrid, Alianza.

Filho, Naomar de Almeida (2008), "Universidade Nova no Brasil", em Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho, *A Universidade no Século XXI. Para uma Universidade Nova*, Coimbra, Almedina.

Fish, Stanley (2010), "The Crisis of the Humanities Officially Arrives", *The New York Times*, October 11.

Disponível em:

<http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/The%20Crisis%20of%20the%20Humanities%20Officially%20Arrives%20-%20NYTimes.com-1.pdf>.

Fonseca, Rui (2014), "Libertarismo", em João Cardoso Rosas (org.), *Manual de Filosofia Política*, Coimbra, Almedina, pp. 67-85.

Foucault, Michel (2010 [1979]), *Nascimento da biopolítica*, Lisboa, Edições 70.

Geuna, Aldo e Alessandro Muscio (2009), "The Governance of University Knowledge Transfer: A Critical Review of the Literature", *Minerva*, 47(1), pp. 93-114.

Gewirtz, Sharon e Alan Cribb (2013), "Representing 30 years of Higher Education Change: UK Universities and The Times Higher", *Journal of Educational Administration and History*, 45(1), pp. 58-83.

Gibbons, Michael (1998), *Higher Education Relevance in the 21st Century*, Washington, D.C., World Bank.

Disponível em:

http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/07/19/000094946_9912220532351/Rendered/PDF/multi_page.pdf

Giddens, Anthony (1992 [1985]), "Jürgen Habermas", em Quentin Skinner (org.), *As Ciências Humanas e os Seus Grandes Pensadores*, Lisboa, D. Quixote, pp. 155-176.

Giddens, Anthony (1996), *Novas Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Gradiva.

Giddens, Anthony (2000), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta.

Gilbert, Jeremy (2013), "What Kind Of Thing Is 'Neoliberalism'?", *New Formations: a Journal of Culture/Theory/Politics*, 80/81, pp. 7-22.

Glaser, Jochen, et al. (2010), "The limits of Universality: How Field-Specific Epistemic Conditions Affect Authority Relations and their Consequences", em Richard Whitley, Jochen Glässer e Lars Engwall, *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationship in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation*, Oxford, Oxford University, pp. 291-324.

Goddard, John (2011), *Connecting Universities to Regional Growth. A Practical Guide*, [Brussels], European Union. Regional Policy.

- Disponível em http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf.
- Godin, Benoît (2005), "The Linear Model of Innovation: The Historical Construction of an Analytical Framework", *Project on the History and Sociology of S&T Statistics Working Paper N° 30*, Montreal, Institut National de la Recherche Scientifique.
- Disponível em: http://www.csiic.ca/PDF/Godin_30.pdf.
- Godin, Benoît (2007), "National Innovation System: The System Approach in Historical Perspective", *Project on the History and Sociology of STI Statistics Working Paper N° 36*, Montreal, Institut National de la Recherche Scientifique.
- Disponível em: http://www.csiic.ca/PDF/Godin_36.pdf.
- Godin, Benoît (2014a), "Innovation and Science: When Science Had Nothing to Do with Innovation and Vice-Versa", *Project on the Intellectual History of Innovation Working Paper N° 16*, Montreal, Institut National de la Recherche Scientifique.
- Disponível em: <http://www.csiic.ca/PDF/WorkingPaper16.pdf>.
- Godin, Benoît (2014b), "Innovation: un Slogan, Rien qu'un Slogan!", *Millenaire* 3, 1-2.
- Godin, Benoît e Yves Gingras (2000), "The Place of Universities in the System of Knowledge Production", *Research Policy*, 29(2), pp. 273-278.
- Golsby-Smith, Tony (2011), "Want Innovative Thinking? Hire from the Humanities", *Harvard Business Review*, March 31.
- Guerra, J. P. Miller, e A. Sedas Nunes (1969), "A crise da Universidade em Portugal: Reflexões e Sugestões", *Análise Social*, VII(25-26), pp. 5-49.
- Gumport, Patricia J. (2000), "Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives", *Higher Education*, 39, pp. 67-91.
- Gutting, Gary (2013), "The Real Humanities Crisis", *The New York Times*, November 30.
- Disponível em: <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/11/30/the-real-humanities-crisis/>
- Habermas, Jürgen (1987 [1981]), *Théorie de l'agir communicationnel. Vol.2*, [Paris], Librairie Arthème Fayard.
- Habermas, Jürgen (1992 [1981]), *Teoría de la acción comunicativa. Vol.1 - Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus Humanidades.
- Habermas, Jürgen (2007 [1981]), *The theory of communicative action. Vol.2 - The Critique of Functionalist Reason*, Boston, Beacon Press.
- Hague, Douglas (1991), *Beyond Universities. A New Republic of the Intellect*, London, Institute of Economic Affairs.
- Hall, Stuart (1990), "The Emergence of Cultural Studies and the Crisis of the Humanities", *The Humanities as Social Technology*, 53, pp. 11-23.
- Disponível em: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Hall-CS-and-the-Crisis-of-the-Hum-Oct-1990.pdf>
- Hall, Stuart (2011), "The neoliberal revolution. Thatcher, Blair, Cameron - the Long March of Neoliberalism Continues", *Soundings*, 48, pp. 9-27.
- Hardin, Carolyn (2014), "Finding the 'Neo' in Neoliberalism", *Cultural Studies*, 28(2), pp. 199-221.

- Harpham, Geoffrey Galt (2006), "Between Humanity and the Homeland: The Evolution of an Institutional Concept", *American Literary History*, 18(2), pp. 245-261.
- Harpham, Geoffrey Galt (2008), "The Humanities in America", em *Symposium The Humanities in a New Era. Surviving or Setting the Agenda*, University of Copenhagen, April 23.
- Hart Research Associates (2013), *It takes More than a Major. Employer Priorities for College Learning and Student Success*, Washington, D.C., Association of American Colleges and Universities.
- Hawkes, David (2004), *Ideology*, London, Routledge.
- Hayek, Friedrich (2014 [1944]), *O Caminho para a Servidão*, Lisboa, Edições 70.
- Hirschberger, Johannes (1981), *Historia de la Filosofía. II - Edad Moderna, Edad Contemporanea*, Barcelona, Herder.
- Holm, Poul, Dominic Scott e Arne Jarrick (2015), *Humanities World Report 2015*, Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Johnstone, D. Bruce, Alka Arora e William Experton (1998), *The Financing and Management of Higher Education. A Status Report on Worldwide Reforms*, Washington, DC, World Bank. Disponível em http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/07/19/000094946_99040905052384/Rendered/PDF/multi_page.pdf.
- Kant, Immanuel (2008 [1798]), *O Conflito das Faculdades*, Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- Kerr, Clark (1995), *The uses of the University*, Cambridge, Harvard University.
- Kreager, Philip (2013), *Humanities Graduates and the British Economy. The Hidden Impact*, Oxford, University of Oxford.
- Lamb, Hayley, et al. (2012), *Employability in the Faculty of Arts and Social Sciences. Final Report February 2012*, Leicester, CFE.
Disponível em http://www.lancaster.ac.uk/fass/doc_library/fass/FASS_employability_Final_Report_2012.pdf
- Lemos, Valter (2014), *A Influência da OCDE nas Políticas Públicas da Educação em Portugal*, tese de doutoramento, ISCTE-IUL.
- Lepenies, Wolf (2001), "Twenty-five Years of Social science and Social Change: A Personal Memoir", em Joan W. Scott e Debra Keates (eds.), *Schools of Thought. Twenty-Five Years of Interpretive Social Science*, Princeton, Princeton University.
- Levitt, Ruth, et al. (2010), *Assessing the Impact of Arts and Humanities Research at the University of Cambridge*, Santa Monica, CA, RAND Corporation.
- Liberaal Archief (2004), *Mont Pèlerin Society (1947-...). Inventory of the General Meeting Files (1947-1998)*, Ghent, Liberaal Archief.
- Llosa, Mario Vargas (2012), *La civilización del espectáculo*, Madrid, Alfaguara.
- Lynch, Kathleen (2006), "Neo-Liberalism and Marketisation: The Implications for Higher Education", *European Educational Research Journal*, 5(1), pp. 1-17.
- Mannheim, Karl (1962), *O Homem e a Sociedade. Estudos Sobre a Estrutura Social Moderna*, Rio de

- Janeiro, Zahar.
- Martin, John Levi (2015), "What is ideology?", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (77), pp. 9-31.
- Meirinhos, José (2009), "Universidade e conhecimento: o lugar das humanidades", *Orações de Sapiência*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Mennell, S. (n.d.). *Figurational Studies: Some Concepts, Principles and Major Research Areas*. Norbert Elias Foundation.
- Disponível em <http://www.norberteliasfoundation.nl/network/concepts.php>, consultado a 2 dezembro 2015.
- Moed, Henk F. (2013), "New perspectives on the Arts & Humanities", *Research Trends*, (32), p. 1.
- Morão, Artur (2008), "Apresentação", em Immanuel Kant, *O Conflito das Faculdades*, Covilhã, Universidade da Beira Interior, pp. 3-14.
- Morey, A. (1992), "Faculty and Students: Teaching, Learning, and Research", em B. R. Clark e G. Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Oxford, Pergamon Press.
- Morley, Louise (2012), "Researching Absences and Silences in Higher Education: Data for Democratisation", *Higher Education Research & Development*, 31(3), pp. 353-368.
- Mueller-Vollmer, Kurt (2014), "Wilhelm von Humboldt", em Edward N. Zalta (ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, The Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Disponível em <http://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-humboldt/>
- Naidoo, Rajani (2003), "Repositioning Higher Education as a Global Commodity: Opportunities and Challenges for Future Sociology of Education Work", *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), pp. 249-259.
- National Endowment for the Humanities (2010), *Budget Request for Fiscal Year 2011 Submitted to Congress*, Washington, DC, NEH.
- Nunes, Adérito Sedas (1963a), "Introdução ao estudo das ideologias", *Análise Social*, I (1), pp. 5-32.
- Nunes, Adérito Sedas (1963b), "A Perspectiva Socio-Cultural do Desenvolvimento Económico", *Análise Social*, I (3), pp. 375-401.
- Nunes, M. Jacinto (1968), "O Ensino das Ciências Económicas em Portugal e os Objectivos da Universidade", *Análise Social*, VI(22-23-24), pp. 682-696.
- Nussbaum, Martha C. (2010), *Not for profit. Why democracy needs the Humanities*, Princeton, Princeton University.
- OECD (1995) *Education at a Glance 1995, Indicators*, Paris, OECD.
- OECD (2001), *The New Economy. Beyond the Hype. Final Report on the OECD Growth Project*, Paris, OECD.
- OECD (2007), *Revised Field of Science and Technology (FOS) Classification in The Frascati Manual*, [Paris], OECD.
- Disponível em <http://www.oecd.org/science/inno/38235147.pdf>
- OECD (2010), *Measuring Innovation. a New Perspective*, Paris, OECD.
- OECD (2011a), *Divided we stand. Why inequalities keeps rising*, Paris, OECD.
- OECD (2011b), *OECD 50th Anniversary Vision Statement*, Paris, OECD.

- OECD (2013), *Education at a Glance 2013. Highlights*, Paris, OECD.
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014, OECD Indicators*, Paris, OECD.
- Olssen, Mark, e Michael A. Peters (2005), "Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism", *Journal of Education Policy*, 20(3), pp. 313-345.
- Oxfam America (2014), *Annual Report*, Boston, MA, Oxfam America.
- Parsons, T. (2010 [1937]), *A estrutura da ação social. Volume II*, Petrópolis, Vozes.
- Peck, Jamie (2012), "Neoliberalismo y crisis actual", *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 12(19), pp. 7-27.
- Perkmann, Markus et al. (2013), "Academic Engagement and Commercialisation: A Review of the Literature on University-Industry Relations", *Research Policy*, 42 (2), pp. 423-442.
- Picó, Josep, e Juan Pecourt (2013). *Los intelectuales nunca mueren. Una aproximación sociohistórica (1900-2000)*, Barcelona, RBA Libros.
- Pires, Rui Pena (2015), "Modos de explicação", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (78), pp. 125-141.
- Pombo, Olga (1999), *Universidade. Regresso ao futuro de uma ideia*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
Disponível em <http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/universidaderegresso.PDF>.
- Readings, Bill (2008 [1997]), *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University.
- Reich, Robert B. (2000), *O Futuro do Sucesso. Trabalhar e Viver na Nova Economia*, Lisboa, Terramar.
- Rhoades, Gary, e Sheila Slaughter (2004), "Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices", *American Academic*, 1(1), pp. 37-60.
- Ribeiro, António Sousa (2002), "As Humanidades como Utopia", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 199-207.
- Rohlf, Michael (2014), "Immanuel Kant", em Edward N. Zalta (ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, The Metaphysics Research Lab, Stanford University.
Disponível em <http://plato.stanford.edu/entries/kant/>
- Rosas, João Cardoso (org.) (2014a), *Manual de Filosofia Política*, Coimbra, Almedina.
- Rosas, João Cardoso, e Rita Ferreira (orgs.) (2014), *Ideologias políticas contemporâneas. Mudanças e Permanências*, Coimbra, Almedina.
- Rosas, João Cardoso (2014b), "Introdução: Mudanças e Permanências na Linguagem Ideológica Contemporânea", em João Cardoso Rosas e Rita Ferreira (orgs.), *Ideologias políticas contemporâneas. Mudanças e Permanências*, Coimbra, Almedina.
- Rubião, André (2013), *História da Universidade. Genealogia para um 'Modelo Participativo'*, Coimbra, Almedina.
- Santos, Boaventura de Sousa (2008), "A Universidade do Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade", em Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho, *A Universidade no Século XXI. Para uma Universidade Nova*, Coimbra, Almedina.
- Saud, Paula Valderrama (2014), "Crisis del Modelo Neoliberal, Hacia una Planificación Regional: Un

- Aporte Polanyiano", *Íconos. Revista de Ciências Sociais*, (48), pp. 139-153.
- Schraad-Tischler, Daniel (2015), *Social Justice in the Europe. Index Report 2015*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (2010), *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina.
- Skolnik, Michael L. (2005), "Reflections on the Difficulty of Balancing the University's Economic and Non-economic Objectives in Periods When Its Economic Role is Highly Valued", em Glen A. Jones, Patricia L. McCarney, e Michael L. Skolnik (eds.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations. The Changing Role of Higher Education*, Toronto, University of Toronto, pp. 106-126.
- Snow, C. P. (1961 [1959]), *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, New York, Cambridge University.
- Steger, Manfred B., e Ravi K. Roy (2010), *Neoliberalism. A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University.
- Swedish National Agency for Higher Education (2009), *The Knowledge Triangle. Shaping the Future of Europe*, Stockholm, Swedish National Agency for Higher Education.
- Thomas, Carla R. (1973), "Philosophical Anthropology and Educational Change: Wilhelm Von Humboldt and the Russian Reforms", *History of Education Quarterly*, 13(3), pp. 219-229.
- Tolstói, Lev (2013 [1869?]), *Guerra e Paz. Livro III*, Barcarena, Presença.
- Turner, Jonathan H., Leonard Beeghley e Charles H. Powers (1995), *The Emergence of Sociological Theory*, Belmont, Wadsworth.
- UNESCO (1993), "Wilhelm Von Humboldt (1767-1835)", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, XXIII (3/4), pp. 613-623.
- UNESCO World Conference on Higher Education (1998), *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action, and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*, Paris, UNESCO.
- Disponível em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm
- Vargiu, Andrea (2014), "Indicators for the Evaluation of Public Engagement of Higher Education Institutions", *Journal of Knowledge Economy*, 5(3), pp. 562-584.
- Vários (2011), "Carta dirigida ao Presidente da FCT sobre pluralismo e abertura interdisciplinar na investigação sobre economia", em José Mattoso et al., *Ciências Sociais e Humanidades: mais excelência, maior impacto*, Lisboa, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Conselho Científico das Ciências Sociais e Humanidades, Anexo 4.
- Velho, Gilberto (1978), "Observando o familiar", em Edson de Oliveira Nunes, *A Aventura Sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Weiland, J. Serna (1992), "Humanities: Introduction", em B. R. Clark e G. Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 1981-1989.
- Weiler, Hans N. (2006), "Challenging the Orthodoxies of Knowledge: Epistemological, Structural, and

Political Implications for Higher Education", em Guy Neave (ed.), *Knowledge, Power and Dissent. Critical Perspectives on Higher Education and Research in Knowledge Society*, Paris, UNESCO, pp. 61-87.

Whitehead, Alfred North (1929), *The Aims of Education and Other Essays*, New York, Free Press.

Wolfe, David A. (2005), "The Role of Universities in Regional Development and Cluster Formation" em Glen A. Jones, Patricia L. McCarney e Michael L. Skolnik (eds.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations. The Changing Role of Higher Education*, Toronto, University of Toronto, pp. 167-194.

Zakaria, Fareed (2015), *In defense of a Liberal Education*, New York, Kastella Rylestone.

Zuccala, Alexia (2013), "Evaluating the Humanities: Vitalizing 'the Forgotten Sciences'", *Research Trends*, (32), 3-6.

WEBSITES CONSULTADOS

www.humanities2017.org

www.humanitiesindicators.org

<https://hbr.org>

www.jewishvirtuallibrary.org

www.oecd.org

<http://stats.oecd.org/>

www.rethinkeconomics.org

<http://rethinkingmanagement.org>

<https://secure.avaaz.org>

www.thirteen.org

<http://en.unesco.org>

www.unesco.org

www.umultirank.org

www.britannica.com

www.theguardian.com

<http://internacional.elpais.com>

www.timeshighereducation.com

www.universityworldnews.com

<http://ukcatalogue.oup.com>

www.isipe.net

www.directoriouniaoeuropeia.eu

<https://ec.europa.eu>

<http://eit.europa.eu>

<http://heranet.info>

<http://aclassen.faculty.arizona.edu>

<http://senate.universityofcalifornia.edu>

<http://maph.uchicago.edu>

<http://history.columbia.edu>

www.harvard.edu
<http://artsandhumanities.fas.harvard.edu>
<http://college.harvard.edu>
www.registrar.fas.harvard.edu
www.ias.edu
www.sss.ias.edu
<http://shass.mit.edu>
<https://english.osu.edu>
<http://web.stanford.edu>
<http://shc.stanford.edu>
<http://plato.stanford.edu>
<http://triplehelix.stanford.edu>
www.innovation.tsinghua.edu.cn

www.neh.gov
www.nsf.gov

www.hu-berlin.de

www.lefigaro.fr

www.utwente.nl
www.uva.nl

www.dgeec.mec.pt
www.fct.pt

<https://kclpure.kcl.ac.uk>
www.signsofthetimes.org.uk
www.timeshighereducation.co.uk