

As tensões no Ensino Superior

O Século XX termina com muitas dúvidas e interrogações sobre a educação nos países desenvolvidos. No ensino superior, vivem-se hoje, em Portugal e em grande parte da Europa, momentos de grande velocidade no desenvolvimento do ensino superior mas simultaneamente de grandes hesitações sobre a forma e o conteúdo das soluções organizativas do mesmo. A rápida passagem do estatuto iniciático da Universidade a um serviço de acesso generalizado criou diversas tensões que marcam a vivência das organizações, dos actores e mesmos dos políticos.

No caso português o desenvolvimento de um subsistema de ensino superior privado de largo espectro, em menos de uma década coloca uma forte tensão visível no sistema. A esta, no entanto, não nos referiremos neste texto, dado que, pela sua complexidade conjuntural necessita de uma análise restrita. Abordaremos pois, seis outras tensões marcantes da evolução e do futuro do ensino superior.

MASSIFICAÇÃO. Usando uma linguagem marxista pode dizer-se que até à década de 60 a Universidade foi, em Portugal, um aparelho ideológico do estado: nem sequer lhe estava atribuída, em geral, a selecção das elites (papel essencialmente realizado pelos Liceus) mas somente dos dirigentes públicos.

Mesmo após 1974 a primeira (já atrasada) e segunda vagas de expansão e democratização da escolaridade só vagamente se sentiu no ensino superior. A terceira vaga que atingiu em cheio o ensino superior só veio a ter lugar nas décadas de 80 e 90.

Em 1970 frequentavam o ensino secundário cerca de 90 mil estudantes. Em 2000 frequentam o ensino superior cerca de 350 mil e a taxa bruta de escolarização na faixa 20-24 anos é de cerca de 45% (em 1990 era de 25% e em 1970 era inferior a 5%).

Estamos claramente a caminho de uma situação de “Ensino Superior para todos” (o que causa grandes perplexidades a muitos de nós, da geração paternal, “obrigados” a funcionar e a promover um mundo totalmente alterado e até, praticamente invertido no sentido). Esta é a tensão mais profunda e radical que se vive hoje em Portugal no ensino superior. Daí os debates sobre a “qualidade” que, nas mais das vezes, se resumem ao retorno à selectividade anterior e que no fundo se baseiam num curioso conceito que é o de qualidade intrínseca, ou seja, a qualidade própria dos alunos eles mesmos e não do ensino que frequentam. É, sem dúvida, a perspectiva mais facillitista que se pode ter de qualidade. A qualidade dos alunos garante por si

a qualidade do resultado, sendo que a qualidade dos professores e do ensino não precisa de ser demonstrada, limitando-se a aproveitar daquela.

O carácter iniciático da universidade está irremediavelmente diluído nas sociedades democráticas ocidentais.

INOVAÇÃO. Relacionando-se com a questão anterior está a sempre presente dicotomia tradição vs. inovação. A universidade foi e é por excelência o meio de cultura privilegiado da inovação no conhecimento. Mas, se isto é constatável face aos resultados, não o é, de todo face a si própria e à sua cultura organizacional. Ao longo da história recente, na 2ª metade do século, quase todas as mudanças organizacionais foram impostas à universidade. Ou derivadas da contestação estudantil, ou do poder político com a criação de novos modelos de ensino superior e pelo confronto destes ou das organizações profissionais e económicas (como as ordens profissionais) ou ainda como está também a acontecer, de fenómenos de internacionalização e globalização.

Esta tensão entre uma posição reactiva ou proactiva é hoje, pela velocidade das mudanças e a constante entropia social moderna uma das mais importantes.

Nesta matéria, as novas organizações de ensino superior como os politécnicos ou as escolas privadas profissionalmente orientadas, por razões de ausência de tradição, ainda que “filhas” da mesma, mostram uma bem maior adaptabilidade.

INVESTIGAÇÃO. A massificação do ensino superior acarretou também um abanão significativo na concepção do papel das instituições. Um aumento exponencial do número de alunos significa igualmente um envolvimento de maior número de professores e durante mais tempo, nas tarefas de ensino, criando uma tensão sobre o necessário esforço no âmbito da investigação. A tradição universitária (recente, diga-se) portuguesa, valoriza mais a função de investigação do que a função de ensino. Tal deve-se por um lado, à histórica desvalorização social da educação e dos professores em Portugal e, por outro lado a uma concepção profundamente elitista e iniciática, às vezes quase ocultista, do papel do ensino superior na procura do conhecimento. O que faz todo o sentido num ensino superior de acesso só aos alunos de excepção, mas é tragicamente inconsequente num sistema de acesso generalizado. Tal revela-se de forma exaustiva e até diria descarada, nos estatutos das carreiras, chamadas docentes, onde a valorização do chamado trabalho de investigação esmaga literalmente o trabalho de ensino, o qual, na já inferior valorização que tem, ainda é, a maioria das vezes, considerado somente na perspectiva da epistemologia do saber a ensinar e raramente na perspectiva pedagógica essencial da organização da aprendizagem.

O resultado desta tensão é o significativo insucesso nos dois casos. O insucesso escolar subiu a ritmos superiores ao próprio crescimento do número de alunos. O peso percentual do insucesso tem vindo a aumentar.

Esperar-se-ia pois uma melhoria significativa dos resultados investigativos.

Não vou utilizar indicadores como Science Quotation Index, deixo isso para os financiadores dos projectos de investigação. Mas, havendo uma ligação clara e directa entre a investigação e a pós-graduação, analisarei este dado. Segundo a Direcção Geral do Ensino Superior de 1981 a 1997, em 16 anos, a totalidade das universidades portuguesas doutoram 3974 indivíduos. Isto significa pois, uma média inferior a 250 doutores por ano, o que dá a notável média de cerca de 20 doutorados por cada universidade.

É verdade que, durante a década de 80 foi criado o grau do mestre e durante a década de 90 foram formados cerca de 9000 mestres, ou talvez um pouco mais, o que dá uma média de mil por ano, ou seja cerca de 70 por universidade e por ano. Mas, se este número parece grande quando comparado com o número de doutores, ao compará-lo com o número de licenciados diplomados, no mesmo período, e que, apesar de não estarem disponíveis números completos e rigorosos é seguramente superior a 80 mil, verificaremos afinal o seu pequeno significado. E dado certo é que, a totalidade dos formandos de pós-graduação, no país em 1998 era de 3,3% do total. Afinal, muito pouca uva para tanta parra em matéria de peso de investigação no contexto da universidade.

COMPETÊNCIA. Não vou entrar aqui em largas considerações sobre a natureza do saber, ou dos saberes. Mas dou, pelo menos por adquirido que a importância e relevância social dos saberes tem sofrido e continua a sofrer constantes mudanças, por vezes repentinas e dificilmente perspectiváveis.

Uma fundamentação histórica da universidade e até de toda a educação é que o saber vale por si mesmo. Mas, uma constatação empírica

nas sociedades contemporâneas é que, apesar desse valor, pode no entanto, ser socialmente irrelevante. Ou seja, cada vez mais se constata, que valor e mérito nem sempre são coincidentes. Todos concordaremos que hoje há cursos no ensino superior que poderão ter valor (científico, epistemológico, etc.) mas terão pouco mérito, porque de pouco ou nada servem à sociedade e, bastas vezes, aos próprios (De notar que a falta de clarificação conceptual desta questão é uma das maiores fraquezas do sistema de avaliação do ensino superior, em curso).

Esta tensão entre valor e mérito, entre saber e competência é sem dúvida, das mais presentes no ensino superior. Historicamente a universidade justificava-se quase exclusivamente pelo valor

do saber. O recente confronto com o mérito de competência ainda está longe de estar resolvido. Mas, o ditado inglês “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, configura bem o desafio.

POLITÉCNICO. (Como diria Sherlock Holmes “até que enfim, que passamos do geral ao particular”).

Quem ler com atenção a legislação relativa à criação e regulamentação do ensino politécnico, bem como os vários documentos produzidos na sua fundamentação quer nacionais quer internacionais, facilmente verifica que incluem alguns objectivos de enunciado relativamente simples: Aumentar a capacidade de resposta à procura de ensino superior de forma diferenciada; (resposta diferenciada à massificação); Criar uma estrutura flexível, aberta à inovação conceptual e processual e permeável à sociedade envolvente; Promover o ensino das “coisas úteis” e o desenvolvimento experimental e aplicado; Valorizar a formação em novas competências com relevância e mérito social ou em antigas competências com nova relevância social ou económica; Promover o desenvolvimento do interior do país (daí a ancoragem regional sempre presente).

Esta situação não criava, aparentemente, uma tensão, porque se parecia estruturar, na histórica concepção hierárquica do sistema de ensino, onde o politécnico ocuparia uma posição “inferior”, traduzindo-se através das graduações dos diplomados. Devo dizer que desde que me comecei a envolver no estudo da questão, há cerca de 20 anos, nunca acreditei em tal e sempre pensei que essa concepção continha um equívoco, como se veio a verificar. É que a hierarquia histórica do sistema de ensino assentava nas condições de acesso ao nível seguinte. E fácil era de verificar que, se o acesso ao politécnico e ao universitário obedecia aos mesmos requisitos de escolaridade anterior, necessariamente que, numa sociedade democrática e, como no caso português, profundamente marcada por expectativas de mobilidade social ascendente, se gerariam tensões entre o irmão “pobre” e o irmão “nobre”.

O facto é que, apesar de tudo, Portugal não deixa de surpreender em alguns aspectos. A evolução do politécnico nesta última década e meia é uma das mais notáveis realizações da educação portuguesa e constituirá, seguramente para os historiadores, como já constitui para muitos organismos, cientistas e políticos, um caso de estudo, no âmbito de análise dos sistemas educativos e sociais.

E isso trouxe uma tensão, a mais presente de todas, porque nela convergem várias das restantes do ensino superior, no presente e ainda no futuro próximo. Esta tensão é agudizada pelo facto da universidade portuguesa não ter assumido o Politécnico como “irmão” ainda que mais novo, mas sim, simplesmente como “parente”, mais ou menos afastado consoante os momentos e as situações. Penso, aliás, que tal ajudou bastante a uma mais rápida afirmação e

aumento de auto-estima no Politécnico.

O que nos espera no futuro, desta tensão?

Parece-me que a evolução é inequivocamente previsível.

O ensino politécnico irá atingir a relativamente curto prazo, estatuto organizacional idêntico ao da universidade, ou seja, estatutos similares de autonomia organizacional e administrativa (que já quase existem). Mas, e aqui a tensão maior, estatutos similares de autonomia científica e pedagógica, com a possibilidade de alargar à formação pós-graduada a sua intervenção. Todos sabemos que a existência de mestrados e doutoramentos nos politécnicos, ou melhor da responsabilidade directa dos politécnicos (porque nos politécnicos já existem) é uma questão de mais ou menos tempo. Resta saber se tal acontecerá com as universidades ou contra as universidades portuguesas (e esta questão é importante para o problema que analisaremos, de unicidade vs. diversidade).

Os processos de globalização e liberalização em curso na Europa (e no fundo em todo o mundo) são, nesta matéria, incontornáveis e a competitividade dos países, está hoje, muito ligada à eficiência do seu ensino superior.

E, na verdade, os números de pós-graduação, apesar do esforço feito pelas universidades nos últimos anos, estão a uma distância maior da média europeia do que o rendimento médio dos portugueses, o que é duplamente assustador. E quanto a necessidades, já não vale a pena falar do próprio Politécnico ou do tecido económico e empresarial, bastará lembrar que, de acordo com as próprias universidades estas só têm 39% do seu pessoal docente com o grau de doutor e 19% com o grau de mestre, o que significa 42% com o grau de licenciado, ou seja ainda o maior número.

DIVERSIDADE. A tensão entre um sistema regido por objectivos e projectos idênticos, processos e agentes comuns e regras uniformes e um sistema com diversidade de objectivos, projectos, processos, agentes e regras é outra que já está presente, mas vai acentuar-se, no futuro. E aqui coloca-se a dicotomia universitária vs. politécnico, público vs privado, mas também as diversidades organizacionais internas, o peso das componentes de ensino e investigação, as ancoragens ou ligações regionais ou económicas, as carreiras docentes e de investigação, etc.

Nesta matéria, diferentes países têm procurado diferentes soluções, mas a diversidade parece ser a marca. Desde a situação inglesa sem diferenciações estatutárias (onde neste caso os Politécnicos passaram a universidades) mas com grande diversidade de projectos, processos e agentes e até de tipologias de graduações, passando por Espanha, onde existe unicidade

nominal, (só universidades) mas diversidade de formações e graduações. Ou pela França com a situação mista de instituições e a formidável diversidade de processos, ou ainda pela Alemanha onde o sistema binário acentuado vai ter modificações nominalmente com a mudança das instituições politécnicas para universidades de ciências aplicadas, para não falar do espantoso e dificilmente caracterizável sistema norte-americano, onde a instituição de ensino superior e investigação com maior número de prémios Nobel por unidade de superfície se designe simplesmente por Instituto de Tecnologia.

Penso que um sistema diversificado é o mais adaptado ao tempo que passa e ao tempo que vem. Ainda que não um sistema desregulado. Mas essa regulação não deve provir de uma concepção normativa e burocrática do ensino superior. Deve respeitar somente a questão de valor e de mérito. (Não digo de qualidade, porque tal palavra tem servido muitas vezes para mascarar pequenos interesses e até justificar horrores). As questões de valor são as que respeitam às condições e agentes de ensino e investigação e às questões de mérito as que respeitam à relevância social das instituições e dos cursos. Tudo o resto não passa, em geral de pequena política, grande burocracia ou mera mercearia corporativa.

Valter Lemos

(Presidente do IPCB)