

**3. COMUNICAÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO  
SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS NO  
HORIZONTE DOS ANOS 2 000**

Prof. Doutor Luís Valadares Tavares



## O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS NO HORIZONTE DOS ANOS 2000

**Prof. Doutor Luís Valadares Tavares <sup>(1)</sup>**

### RESUMO

Nesta conferência analisam-se os factores de transformação dos sistemas educativos e as suas principais dinâmicas de evolução, causa e consequência do progresso das sociedades.

Propõe-se uma tipologia para as políticas de desenvolvimento da Educação tendo em conta os grandes objectivos a atingir.

Ilustram-se estas análises com uma reflexão sobre as encruzilhadas em que se encontra actualmente o Ensino Superior em Portugal formulando-se reflexões e opções sobre a sua evolução futura.

---

(1) *As opiniões expressas neste trabalho são de natureza exclusivamente pessoal.*



## **DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS: DINÂMICAS E POLÍTICAS**

### **1. Dinâmicas de transformação**

Os sistemas educativos raramente se encontram em situações estáticas ou mesmo estacionárias, pulsando, bem pelo contrário, a um ritmo que não é inferior ao dos desafios que cada sociedade enfrenta.(BANKS,1987)

Na verdade, qualquer sistema educativo inclui não só o que geralmente se pode designar por sistema escolar e que inclui todo o conjunto de programas, recursos didácticos, meios humanos e materiais que permitem a prestação dos serviços escolares, mas também um quadro mais vasto de valores, objectivos e necessidades resultantes (TAVARES,1991a) de quatro grupos de actores prevaletentes (Fig. 1):

- . Os jovens e as famílias que permanentemente lançam os desafios das suas motivações, das suas exigências e das suas críticas;
- . A sociedade activa beneficiária directa dos resultados produzidos pela máquina da educação;
- . As organizações profissionais e sindicais dos que trabalham, directa ou indirectamente para o sector da Educação e que, em muitos

casos, são os primeiros protagonistas das transformações (NÓVOA,1987);

. O poder legislativo e executivo e a própria administração da Educação que devem procurar contribuir para a evolução do sistema orientando-o e gerindo-o segundo os rumos mais convenientes.

Atendendo a que é muito raro qualquer destes intervenientes não estar a viver transformações acentuadas, fácil é demonstrar que o mesmo acontecerá ao próprio sistema educativo.

As transformações de qualquer sistema educativo resultam das dinâmicas de interacção entre estes múltiplos actores (TAVARES,1991c) contendo sempre uma componente de ficção por se reduzir a imagens de possíveis evoluções possuídas por um ou outro grupo de actores mas que não chegam a existir e outra de realidade que inclui as alterações de facto concretizadas e vividas, frequentemente não reconhecidas explicitamente pelas representações mais assumidas sobre o próprio sistema educativo.

Importará notar que as grandes transformações dos sistemas educativos se podem operar em avanço ou com atraso face às próprias dinâmicas de evolução de cada sociedade.

No primeiro caso, temos a assunção de novos valores e de estilos culturais em geral anunciados pelos mais jovens ou por políticos - sempre muito raros - com sentido estratégico do futuro e que geram transformações avançadas relativamente a cada época impulsionando a própria sociedade para novas evoluções.

No segundo caso inclui-se a maioria das transformações introduzidas na Educação para a actualizar face às exigências da sociedade, tendo aqui papel central as forças que dinamizam a sociedade activa.

É interessante observar que o conceito de Reforma Educativa pode surgir mais associado a um tipo de transformações do que a outro e que, com frequência, algumas das principais linhas de transformação não estão incluídas dentro do seu quadro próprio.(UNESCO,1982).

A história recente de Portugal contém muitas e interessantes ilustrações sobre as dinâmicas de transformação da Educação, vividas, quer em avanço, quer em atraso, relativamente à evolução da nossa sociedade:

- Os climas de abertura e de debate das reformas educativas empreendidas, quer nos anos setenta com Veiga Simão, quer nos anos oitenta com Fraústio da Silva, Deus Pinheiro e Roberto Carneiro;

- O crescente empenhamento dos jovens em receber mais e melhor formação inicial traduzido por rápidos crescimentos das taxas de escolarização e exprimindo novas motivações e expectativas;

- O grande esforço de ordenamento legislativo iniciado com a Lei de Bases de Educação;

- A Reforma Educativa desenvolvida nos últimos anos procurando reordenar e modernizar a máquina da Educação;

- A decadência e a revitalização do ensino vocacional exprimindo contradições entre valores da sociedade portuguesa e entre exigências dos principais actores do sistema educativo.

Estudar transformações implica eleger invariantes que as permitam caracterizar pelo que se referenciam as análises seguintes ao que se julga serem os três grandes paradigmas da Educação: - A equidade, a qualidade e a eficiência.

## **2. Paradigmas do Desenvolvimento**

### **2.1 A equidade**

É, por certo, o primeiro paradigma a considerar (TAWNEY,1986) já que é o grande fundamento da cultura moderna para a existência e a importância do sistema educativo: oferecer a todos a mesma oportunidade de valorização pessoal, social e profissional através da Educação.

É esta a bandeira que anima os movimentos políticos e sociais europeus e americanos a partir da revolução francesa, tenham eles um cunho mais liberal como os de França ou do novo continente, social-democrático como os surgidos a partir do final do século XIX nas sociedades germânicas e escandinavas ou de inspiração marxista como os dos antigos estados de Leste.(KARABEL e HALSEY,1977).

Todavia, a efectiva capacidade do sistema educativo para democratizar as oportunidades não é tema pacífico, sendo permanente a

polémica sobre os seus resultados a qual separa correntes e momentos sociais de maior optimismo dos de maior pessimismo ou desalento.

Equidade implica facilitar o acesso a todos, (MAX PLANCK INSTITUTE FOR HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION,1979), o que exige redes escolares equilibradas e distribuídas bem como estilos e conteúdos de ensino adaptados à diversidade de vocações e de capacidades.

A tentação da uniformização da oferta educativa (cursos, vias, disciplinas e livros únicos) longe de reforçar a equidade, reduz o espectro dos beneficiários interessados e, por consequência, acaba por reduzir a participação aumentando as taxas de insucesso e de abandono.(TAVARES,1991)

A evolução recente vivida em Portugal (GEP,1991 e GEP, 1992,a e b) é marcada pelo acelerado crescimento das taxas médias de escolarização tal como se ilustra na Fig. 2 mas o objectivo da equidade é, por certo, prejudicado pelas grandes assimetrias regionais existentes a nível da participação (Fig. 3).

A existência de uma rede escolar do Ensino Básico do 1º Ciclo por reestruturar (Quadro 1) e a escassez da educação pré-escolar originam níveis de insucesso elevados que, embora em regressão em termos médios , persistem em apresentar assimetrias acentuadas a nível regional e social (Fig. 4 e Fig. 5) por certo muito responsáveis pela assimetria das expectativas de sucesso escolar futuro.

## **2.2. A qualidade**

A importância da Educação justifica que se dê a maior atenção aos seus níveis de qualidade.(OCDE,1987)

É sempre muito difícil identificar, caracterizar e estimar periodicamente o nível de qualidade dos serviços prestados por cada sistema educativo.

O próprio conceito de qualidade pode ser definido sob perspectivas distintas e complementares:

- O significado cultural e a utilidade social e económica das metas, dos cursos e dos programas escolares (Objectivos);

- A lógica, a coerência e a qualidade dos conteúdos dos programas de ensino (Currículos);

- Os métodos pedagógicos e as condições de formação e de trabalho dos professores e dos alunos (Métodos e Meios);

- Os processos de avaliação e de certificação adoptados (Avaliação).

Da conjugação destas quatro perspectivas resultam os níveis globais de aquisição de valores, de conhecimentos e de capacidades por parte dos alunos que cursam os diversos programas.

Uma vez caracterizados as quatro perspectivas anteriores e os níveis de aquisição, importa concretizar sistemas periódicos de mensuração e de monitorização que permitam conhecê-los para as diversas componentes do sistema educativo.

A tradição portuguesa, à semelhança das restantes culturas latinas, costumava privilegiar:

a) algumas provas de progressão para avaliação dos docentes;

b) os exames nacionais (a nível do Ensino Básico e Secundário) para avaliação dos alunos.

Menor atenção era dada à avaliação periódica e frequente dos objectivos, dos currículos e de outras condições de ensino, designadamente materiais.

Assim se compreende, aliás, que grande parte do esforço das Reformas Educativas acabe por ser orientado para realizar estes tipos de avaliação, ganhando então o carácter de grande operação nacional, longa, não periódica, e com natureza excepcional.

Ora, como se sabe, o sistema de exames nacionais foi abolido e substituído por provas e outras formas de avaliação realizadas no âmbito de cada escola. Estas provas não estão aferidas a nível nacional sendo Portugal um dos raros países da Europa que não possui momentos de avaliação aferida em todo o ensino básico e secundário. (OCDE, 1986. Ver, em especial a resposta de J. Fraústo da Silva à Questão nº 6).

O recente sistema de avaliação proposto não prevê ainda tais mecanismos de aferição aplicáveis à avaliação generalizada dos alunos.

Neste quadro de ausência de avaliação aferida de aquisições por parte dos alunos, tem especial interesse realizar levantamentos comparativos o que foi feito recentemente pelo Gabinete de Estudos e

Planeamento do Ministério da Educação participando nos estudos internacionais coordenados pela IEA (Internacional Association for the Evaluation of the Educational Achievement) e pelo ETS (Educational Testing Service,1992).

Na Fig. 6 inclui-se uma síntese dos resultados relativos à Matemática para alunos de 13 anos onde, infelizmente, se verifica que a posição do nosso país não é a desejável.

### **2.3 A eficiência**

Os elevados montantes de recursos humanos e materiais consagrados à Educação e as conhecidas restrições orçamentais explicam que o objectivo da eficiência ganhe importância crescente na discussão das orientações a adoptar no desenvolvimento dos sistemas educativos.

O nível de eficiência do sistema define-se pela relação entre os resultados alcançados e a globalidade dos meios atribuídos à educação (HUSEN,1979).

Ao contrário do que acontece com os sistemas produtivos para os quais se podem construir com rigor funções de produção, esta abordagem de índole mais economicista tem tido pouco êxito na Educação já que é muito elevada a diversidade de meios a considerar e também porque é grande a importância de factores mais dificilmente quantificáveis tais como a criatividade, a motivação ou o património cultural de todos os que se empenham na Educação.

Assim se compreende que o recente aumento de alguns tipos de recursos dedicados à Educação em Portugal (GEP,1992a e SAMPAIO,1973) especialmente no que concerne aos índices de número de discentes por docente, a nível quer do ensino secundário, quer do ensino superior, não tenha provocado alterações qualitativas muito sensíveis (ver Quadro 2).

Convém, aliás, observar que o espectro de variação possível para os níveis de eficiência possíveis se reduz bastante quando se reduzem os meios disponíveis (Fig. 7) pelo que a introdução de simples reduções orçamentais contribui, em geral, para o agravamento do nível de eficiência. O seu aumento implica, pelo contrário, a alteração de condições estruturais que melhorem os factores já referidos e a reafecção dos recursos disponíveis. (CHURCHMAN,1972).

### **3. Políticas Educativas**

A orientação e a coordenação do sector educativo têm permanentemente, de responder ao desafio da mudança e da evolução dos grandes grupos de actores apresentados na Fig. 1.

São, porém, muitos e variados os modos de responder a tal desafio apresentando-se na Fig. 8 uma esquematização das tipologias mais importantes.

O modo responsivo corresponde a políticas de curto prazo orientadas para satisfazer certas necessidades já existentes. Justifica-se habitualmente pela grande dificuldade e incerteza de que sempre se

reveste a adopção de horizontes mais vastos e ainda pela adopção de modelos de pura concorrência a um possível mercado da educação.

Os principais inconvenientes e limitações são bem conhecidos:

. as respostas surgem sempre com atraso em relação às necessidades;

. a melhor forma de resolver certos problemas consiste em evitar que surjam o que assim não é possível conseguir;

. o ajustamento entre a procura e a oferta da educação não pode ser encarado como um simples jogo de mercado atendendo à natureza própria do bem Educação.

O modo pró-activo pode orientar-se para encontrar respostas a tensões já existentes ou para conduzir o sistema educativo a fim de atingir certos objectivos de médio e longo prazo.

No primeiro caso reduzem-se os níveis de conflito o que permite alcançar níveis de consenso mais amplos. Todavia, as tensões prevaletentes podem não corresponder aos problemas mais importantes.

No segundo caso, fazem-se opções quanto às metas a atingir e desenvolvem-se iniciativas coordenadas com o fim de programar transformações que as permitam alcançar (CARNEIRO, 1984).

Observe-se que a política adoptada em cada momento conterà habitualmente elementos de modos distintos, havendo, porém, um com traços dominantes (SMITH, 1971).

A realidade portuguesa recente, ilustra com exemplos claros a diversidade formulada (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1992). Na verdade, processos como o da reforma curricular ou o da negociação do PRODEP correspondem claramente a modos pró-activos por objectivos, a elaboração e a negociação do estatuto da carreira docente do ensino básico e secundário talvez corresponda ao primeiro modo pró-activo e, por último, certos desenvolvimentos recentes relativos à admissão ao Ensino Superior respondem a necessidades graves vindas do passado, e relativas, quer aos jovens, quer ao plano orçamental.

O tipo de administração que se aprecia e se cultiva depende muito do modo político adoptado.

Os dois primeiros tipos referidos implicam assessorias mais desenvolvidas junto dos responsáveis políticos mas carecem menos de organismos de "staff".

Os únicos tipos de serviços que se tenderão a desenvolver são os orientados para a resolução de emergências ("bombeiros da educação") e os de fiscalização ou controlo.

O terceiro tipo apresentado exige, pelo contrário, e com maior intensidade, o concurso de organismos competentes e estáveis que possam fornecer rapidamente o necessário apoio científico e técnico à descrição actualizada sobre o estado do sistema, à programação das transformações e à avaliação das políticas adoptadas.

Esta última orientação tem levado a generalidade dos países europeus a desenvolver instituições (centros, agências, fundações, etc.)

dotadas de autonomia e estabilidade para desempenhar funções específicas, citando-se a título exemplificativo os Países Baixos (inovação pedagógica, avaliação, construção escolar), a Inglaterra (desenvolvimento curricular, tecnologia educativa), a França (estudos pedagógicos e avaliação de sistemas educativos), a Espanha (informação e documentação), a Dinamarca (avaliação, investigação e formação) ou a Suécia (avaliação e financiamento).

Infelizmente, em Portugal, não se tomou ainda este tipo de iniciativas já que os organismos que existem têm a natureza institucional de Direcção-Geral do Ministério da Educação.

#### **4. Ilustração: as encruzilhadas do Ensino Superior em Portugal no final do século XX.**

Portugal despertou cedo para o Ensino Superior com a iniciativa arrojada de D. Dinis ao fundar em 1290 o Estudo Geral do Reino. Todavia, este nível de ensino não se desenvolveu nem cresceu tal como aconteceu na Europa renascentista tendo-se chegado ao início do século XX com uma única Universidade (a Universidade de Coimbra) e sem se lançarem estudos superiores nos territórios de África e Ásia (com excepção do caso das escolas superiores fundadas em Goa).

Muito embora a República haja multiplicado o número de instituições, o nosso país chegou ao Pós-Guerra com um sistema de ensino superior insuficiente o que explica que, em 1990, apenas 5.2% da população entre 15 e 65 anos tenha formação pós-secundária

situação que contrasta com os países desenvolvidos onde esta taxa atinge valores muito mais elevados, em geral superiores a 20%.

Recentemente, o número de alunos no Ensino Superior tem aumentado bastante, referindo-se por vezes uma taxa de escolarização de 25.4% para 91/92 correspondente ao grupo etário 20-24 anos. Esta análise justificaria um crescimento mais moderado ou mesmo o seu anulamento para os próximos anos.

Creio bem que esta perspectiva está em desacordo com as necessidades do nosso país e com as motivações dos nossos jovens pelo que interessará discutir e esclarecer qual o tipo de desenvolvimento necessário para o Ensino Superior em Portugal durante os próximos anos.

Este desenvolvimento deverá pautar-se pelos paradigmas de equidade, qualidade e eficiência já apresentados e ter em conta situação e tendências actuais existentes.

A fim de suscitar a discussão e poder vir a justificar ou a fundamentar orientações políticas e cenários de desenvolvimento para o nosso Ensino Superior apresentam-se seguidamente algumas observações julgadas mais significativas:

A - A taxa de escolarização referida não está convenientemente definida pois inclui em numerador a totalidade dos alunos inscritos enquanto em denominador só se inclui a população de 20 a 24 anos (GEP, 1992c ). Atendendo a que cerca de 20% dos nossos alunos têm menos de 20 anos e cerca de 30% têm mais de 24 anos, o resultado apresentado está claramente empolado. Aliás, quanto maior fosse o

insucesso escolar e o conseqüente envelhecimento da população estudantil, mais melhoraria a taxa referida.

B - Um indicador fundamental e significativo para estudar o acesso ao ensino superior corresponde ao chamado "Índice de Oferta do Ensino Superior" o qual resulta da divisão do número de vagas abertas em certo ano pelo número de jovens que atingem nesse ano a idade modal de entrada (no nosso caso, 18 anos). Este indicador mede a oferta através da fracção de jovens com 18 anos de cada geração para a qual se cria lugar no Ensino Superior.

Apresenta-se na Fig.9 a evolução do índice de oferta desde 60 até à actualidade sendo evidente o papel do Ensino Superior Privado na subida recente o qual resulta, em boa parte, da pressão exercida pelos jovens que pretendem frequentar o Ensino Superior e que não encontram vagas no Ensino Superior Público.

C - A comparação internacional feita para 1988 (geração de 1970) mostra (Fig. 10) claramente a posição menos desenvolvida do nosso país (OCDE, 1992b).

D - A experiência de outros países desenvolvidos mostra que sociedades vivendo dinâmicas de desenvolvimento tal como é o caso de Portugal despertam rapidamente para o interesse em usufruir os benefícios do Ensino Superior pelo que o nível de 35% atingido em 1992 corresponde à previsão que fizemos em 1989 e não hesitamos agora em prever um nível de 50% como desejável e "exigido" pela geração nascida em 1980 a qual esperará encontrar essa oferta no final do próximo Quadro Comunitário de Apoio.

E - Infelizmente, as disparidades de oportunidade de acesso (GEP 1992c ) são ainda bastante elevadas, quer a nível regional (Fig.11), quer a nível da escolaridade dos pais (Quadro 3), sendo importante observar em relação a estas a proximidade de situação entre Universidades públicas e privadas e a dissemelhança entre Universidades e Politécnicos.

F - Estas assimetrias relacionam-se directamente com o nível de apoio social oferecido aos estudantes de Ensino Superior que é dos mais baixos da Europa havendo apenas cerca de 5% que usufruem de bolsa ou alojamento social.

G - Importa analisar a justificação do desenvolvimento do Ensino Superior em função das necessidades da própria sociedade (LESOURNE, 1998) sendo vulgar surgir a preocupação de uma certa produção excessiva de licenciados. Ora, convém esclarecer que o Ensino Superior (IRDAC, 1991) deve incluir uma distribuição harmónica não só de licenciados mas também de bacharéis e de técnicos especializados (nível 5 segundo a classificação ISCED, aliás praticamente inexistentes no nosso país).

H - Neste âmbito, interessa observar que a simulação das estruturas de recursos humanos dos diversos sectores fundamenta a conclusão segundo a qual a referida meta dos 50% permitirá atingir, antes do fim da primeira década do próximo século, o resultado de cerca de 14% da população activa portuguesa com uma formação pós-secundária, o que não parece exagerado.

I - O resultado anterior ganha significado quando comparado com a evolução recente que vem sendo percorrida nos últimos anos por outros

países mais desenvolvidos (OCDE, 1992a e LESOURNE, 1988) tal como é o caso da França (Quadro 4).(OCDE, 1992b).

J - Inquéritos recentes feitos no nosso país apontam para uma progressiva consciencialização dos nossos empregadores, havendo cerca de 13% ou de 46% das empresas inquiridas que sentem dificuldades sérias em satisfazer as suas necessidades de admissão de pessoal a nível 5 ou superior e igual a 5 (OCDE, 1992b).

K - As reflexões anteriores permitem justificar forte preocupação com a desaceleração vivida actualmente no que respeita à abertura de vagas no Ensino Superior público (Fig.12).

L - O desenvolvimento do Ensino Superior só ganha significado nacional se se pautar por normas de qualidade e por soluções de equilíbrio no que respeita, quer a áreas temáticas, quer a níveis de graduação e certificação. No que respeita aos primeiros, são conhecidas as distorções actuais marcadas pela ausência de um nível de certificação equivalente ao BTS ou ao DUT francês, ao "Associate Degree" dos EUA ou ao "Certificate" do Reino Unido e bem assim as dificuldades de afirmação do bacharelato (com excepção de algumas áreas, tais como gestão, contabilidade, artes e certas especializações tecnológicas, das quais a informática é bom exemplo), agora agravadas pela não aceitação dos diplomas de estudos superiores especializados por parte de organismos profissionais que emitirão os correspondentes títulos profissionais.

No que respeita às distribuições por áreas temáticas, é interessante observar que têm sofrido oscilações elevadas com fundamento menos claro, tal como se pode ver no Quadro 5.

M - A incapacidade de satisfazer pelo Ensino Superior público a grande maioria da procura dos jovens por este nível de ensino e o não ordenamento da rede nacional do ensino superior têm contribuído para perdas de eficiência e qualidade que desprestigiam e desvalorizam a função do ensino superior (ver, por exemplo, MIRANDA, 1992).

N - A progressiva cooperação no domínio comunitário e as crescentes exigências de mobilidade para os estudantes do Ensino Superior (EEC, 1992) reduzem o grau de arbítrio de cada escola e implicam a articulação em redes e segundo soluções a negociar em termos comunitários (DANIEL, 1991). Este espírito de abertura e de coordenação é, para o nosso país, um imperativo que não pode deixar de contemplar outros espaços tais como os de expressão portuguesa situados nos restantes continentes.

Infelizmente, a actual tendência de diversificação sem limite ou fundamento dificultará muito no futuro este tipo de abertura e de coordenação.

Apresentadas estas observações, poderá contribuir-se para a formulação das principais opções políticas concernando o futuro do nosso Ensino Superior e que se julgam ser:

I - Qual o cenário de crescimento pretendido para a oferta do ensino superior?

II - Qual a oferta que deverá ser garantida pela componente pública?

III - Como contribuir para a redução dos fortes assimetrias actuais, quer no plano regional, quer no plano social?

IV - Como criar condições de estabilidade e sistemas de incentivo que favoreçam o desenvolvimento do ensino privado menos baseado no retorno imediato?

V - Como incentivar a correcção dos desequilíbrios actuais, quer em termos de níveis, quer no que respeita a áreas?

VI - Muito especialmente, que desenvolvimento se deve dar ao terceiro tipo de Ensino Superior, correspondente ao nível do "Certificate" do Reino Unido ou do DUT dos franceses e talvez designável entre nós por diploma de especialização científica, tecnológica ou artística?

VII - Como reordenar a rede escolar evitando-se as perdas de eficiência e de qualidade conhecidas?

VIII - Quais os mecanismos de financiamento adaptados ao crescimento pretendido?

IX - Quais os sistemas de competição e de avaliação melhor adaptados para um sistema de ensino superior com maior diversidade, qualidade e dimensão?

X - Como evitar diversificações exageradas e, pelo contrário, fomentar a abertura e a coordenação com o exterior, muito especialmente no que respeita ao espaço comunitário e às outras regiões de expressão portuguesa?

Out. 92, L. Valadares Tavares

## 5. Bibliografia

1. BANKS, Olive, 1987, "The Sociology of Education", Batsford.
2. CARNEIRO, R. 1984, "Fundamentos da análise prospectiva e do planeamento estratégico: ensaio de aplicação à formulação da política educacional", INA.
3. CHURCHMAN, 1972 "Introdução à Teoria dos Sistemas", Ed. Vozes.
4. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1992 "Pareceres e Recomendações 1991", Conselho Nacional de Educação.
5. EDUCATIONAL TESTING SERVICE, 1992, "Learning Mathematics", ETS-IAEP, International Assessment of Educational Progress.
6. EEC, 1992, " Memorandum on Higher Education", EEC.
7. GEP, 1991 "Imagens estatísticas do sistema educativo", GEP-ME.
8. GEP, 1992 a, "Sistema educativo português. Situação e tendências 1990", GEP-ME.
9. GEP, 1992 b, "Educação 1990", GEP-ME.

10. GEP, 1992 c, "Estatísticas do Ensino Superior", não publicado.

11. HUSEN, Torsten, 1979, "The school in question", Oxford University Press.

12. IRDAC, 1991, "Skill shortages in Europe", EEC.

13. KARABEL, J e HALSEY, A. M., 1977 "Power and ideology in Education", Oxford University Press.

14. LESOURNE J., 1988, "Éducation et société: les défis de l'aube 2000", La Decouverte.

15. MAX PLANCK INSTITUTE FOR HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION, 1979, "Between elite and mass education", State University of New York Press.

16. MAC-DANIEL, Olaf. C., 1991, "Higher education policy after 1992? An agenda for european higher education policy", Higher Education Policy, Vol. 4, nº4, 42-49.

17. MIRANDA, J., 1992 "As Universidades entre o descalabro e a esperança", Público, 2 de Outubro p. 29.

18. NÓVOA, A., 1987 "Le temps des professeurs", INIC.

19. OCDE, 1986, "Exames das políticas nacionais de educação", GEP-ME, 2ª edição.

20. OCDE, 1987, " La qualité de l'enseignement", OCDE.

21. OCDE, 1992 a, "Education at a glance", OCDE.
22. OCDE, 1992 b, "From higher education to employment", OCDE.
23. SAMPAIO, J. S., 1973 "Evolução do ensino em Portugal", Instituto Gulbenkian de Ciência (Centro de Investigação Pedagógica), Fundação Calouste Gulbenkian.
24. SMITH, W. O., 1971, "Government of Education", Pelican.
25. TAWNEY, 1986, "Equality", Allen and Unwin.
26. TAVARES, L. V., 1991 a, "Desenvolvimento de sistemas educativos: modelos e perspectivas", GEP-ME.
27. TAVARES, L. V., 1991 b, "On the development of educational policies", GEP-ME.
28. TAVARES, L., V., 1991 c "Escola, anos 90: Conflito ou unidade", Público 28 de Janeiro, p.26.
29. UNESCO, 1982, "Para uma política de educação em Portugal", Livros Horizonte.

## **ÍNDICE**

1. Dinâmicas de transformação
2. Paradigmas do desenvolvimento
  - 2.1 A equidade
  - 2.2 A qualidade
  - 2.3 A eficiência
3. Políticas educativas
4. Ilustração: as encruzilhadas do Ensino Superior em Portugal no final do século XX.

Anexo - Quadros e Figuras

## **Anexo - Quadros e Figuras**



Quadro 1 Escolas Primárias Oficiais segundo classes de frequência por distrito (1)		Frequências - Alunos							Extintas em 88-88
		<10	10-15	15-26	27-50	51-100	>100	TOTAL	
		Aveiro	17	34	56	164	204	190	
Beja	66	51	57	51	42	33	300	18	
Braga	20	26	45	142	260	271	764	1	
Bragança	142	115	113	107	37	24	538	8	
C. Branco	95	41	76	81	54	30	377	2	
Coimbra	44	54	108	214	133	55	608	7	
Évora	17	16	27	53	39	31	183	9	
Faro	43	41	62	70	57	59	332	21	
Guarda	112	84	114	96	51	21	478	2	
Leiria	20	46	119	206	160	59	610	10	
Lisboa	8	30	59	186	159	336	778	6	
Portalegre	5	27	23	30	22	26	133	14	
Porto	7	8	18	91	321	513	958	2	
Santarém	25	49	118	189	111	64	556	10	
Setúbal	17	26	28	58	75	152	356	6	
V.do Castelo	18	29	65	128	98	53	391	6	
V. Real	105	107	158	188	95	41	694	10	
Visu	79	84	157	265	194	70	849	7	
<b>TOTAL</b>	<b>840</b>	<b>868</b>	<b>1403</b>	<b>2319</b>	<b>2112</b>	<b>2028</b>	<b>9570</b>	<b>144</b>	
(1) Escolas em funcionamento em 1989/90, com valores de frequências de 1987/88									

<b>Quadro 2</b>		
<b>Nº de alunos/docente no Ensino Público</b>		
	<b>Secundário</b>	<b>Superior</b>
<b>1970</b>	17	22
<b>1990</b>	12	11

Quadro 3 <b>Análise da Origem Social dos            Alunos do Ensino Superior            (1991/92)</b>		
ESCOLAS	Habilitação académica mais alta do pai ou da mãe	
	<= 6º ano	pós-secundário
Universidades Públicas	33%	24%
Universidades Privadas	28%	28%
I. Politécnicos Públicos	46%	12%
I. Politécnicos Privados	48%	11%
População (15-65 anos)	88%	5%

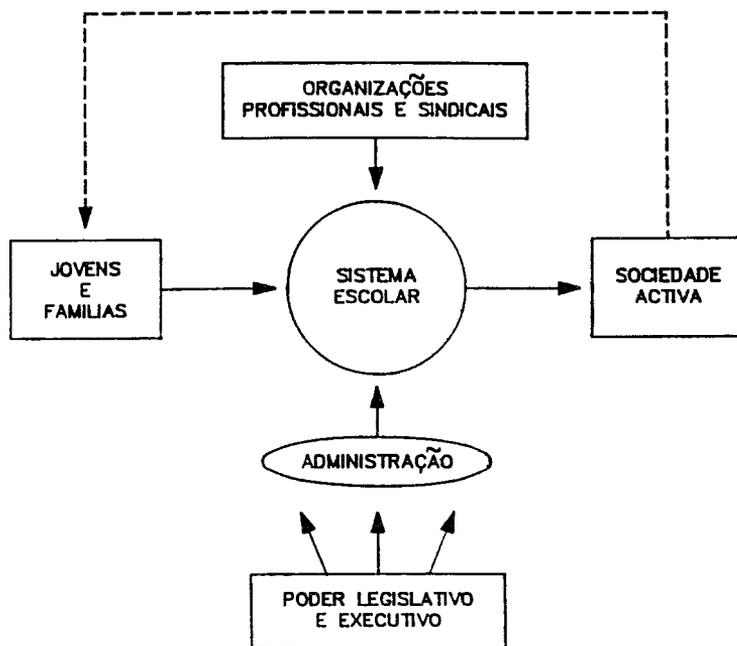
**Quadro 4**  
**Evolução da estrutura das**  
**saídas em França**

	1982	1988	2000
ISCED 6+7	10	14	25
ISCED 5	10	12	28
ISCED 4	20	19	22
ISCED 3+2	45	42	19
ISCED 1	15	13	6

cenário - meta

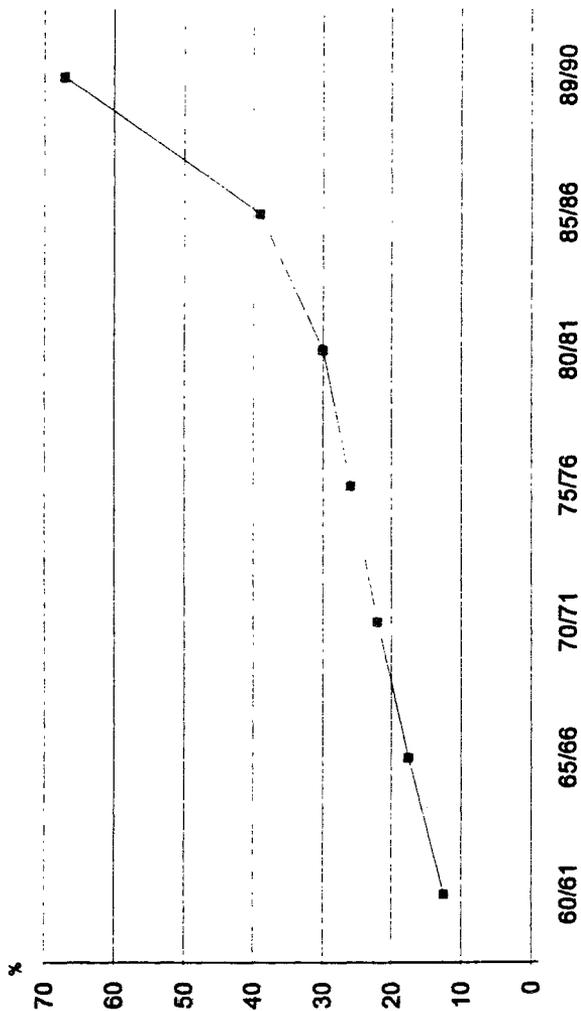
**Quadro 5**  
**Distribuição percentual por áreas dos diplomados em Portugal**

<b>Área</b>	<b>78/79</b>	<b>87/88</b>
<b>Ciências e Tecnologias</b>	<b>23</b>	<b>30</b>
<b>Ciências Humanas e Sociais</b>	<b>45</b>	<b>37</b>
<b>Direito</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>Gestão e Economia</b>	<b>6</b>	<b>15</b>
<b>Saúde</b>	<b>12</b>	<b>3</b>
<b>Artes</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
<b>Outros</b>	<b>5</b>	<b>5</b>



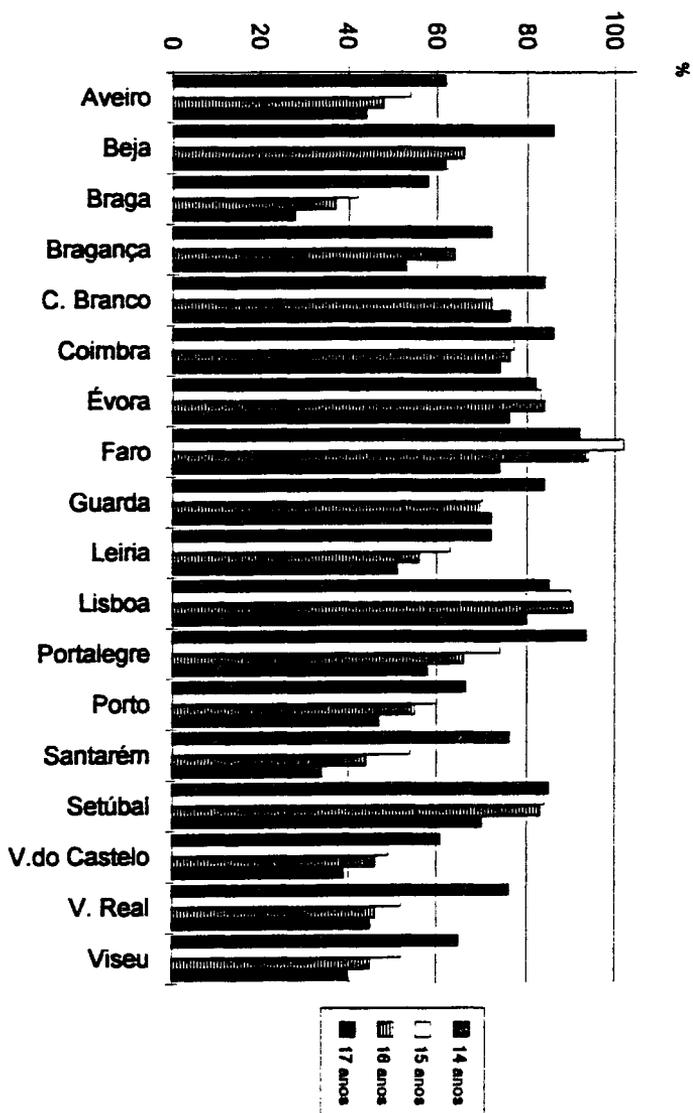
Um modelo de sistema educativo  
Fig.1

### Evolução da taxa de escolarização dos 15 aos 17 anos



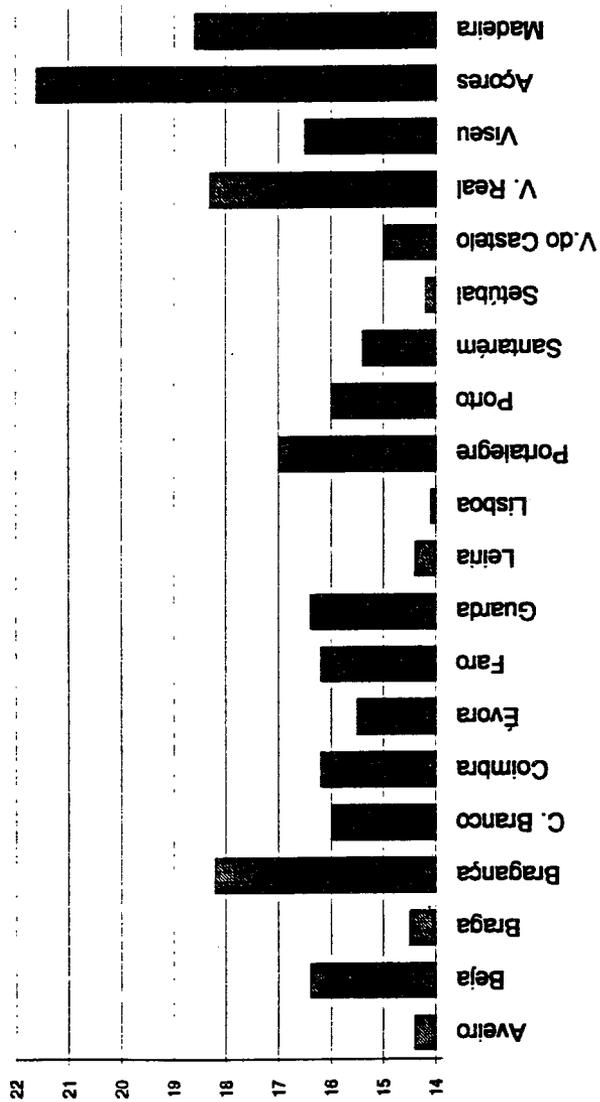
Evolução da taxa de escolarização  
Fig.2

## Taxa de escolarização dos 14 aos 17 anos 1989/90



Assimetrias regionais da taxa de escolarização  
Fig.3

**Repetência no Final do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Distritos e Regiões Autónomas  
1989/90**



**Assimetrias regionais do insucesso escolar  
Fig.4**

TAXA DE RETENÇÃO NO FINAL DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM FUNÇÃO DA SITUAÇÃO SOCIO-ECONOMICA ( 1989 / 1990 )

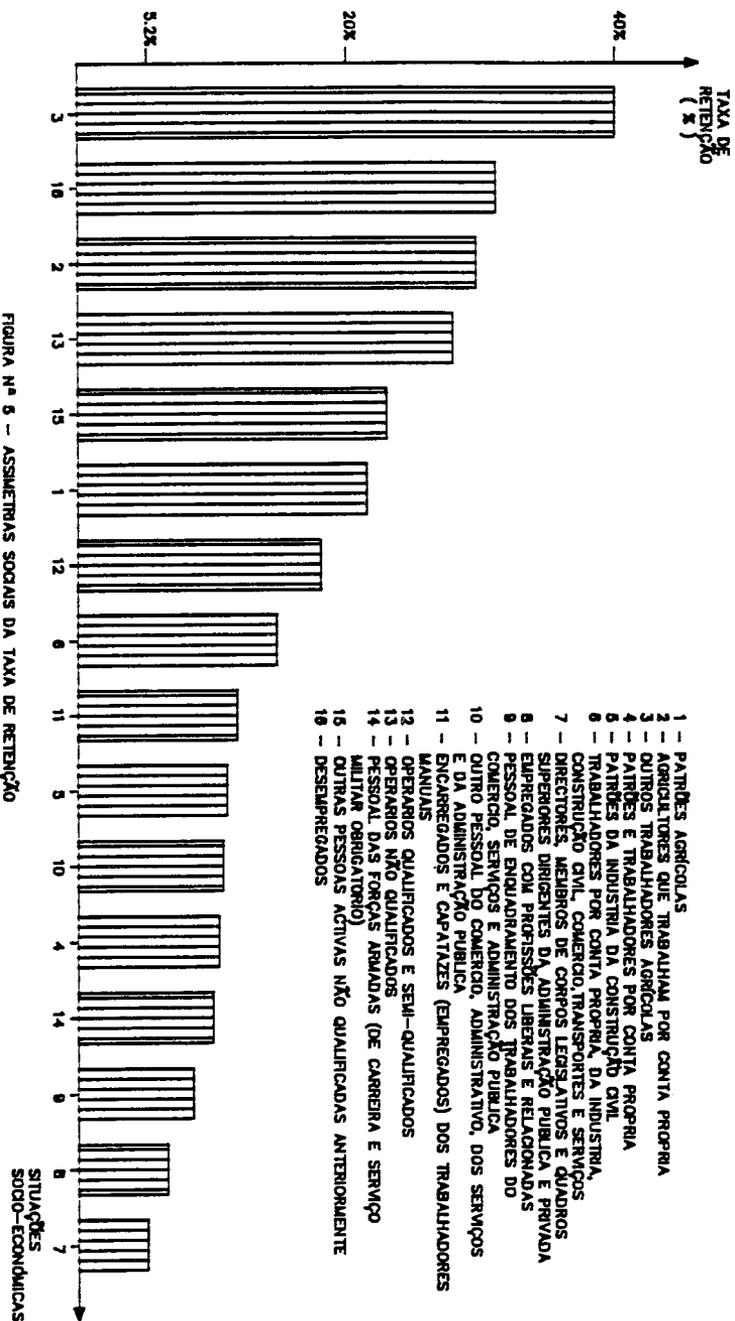
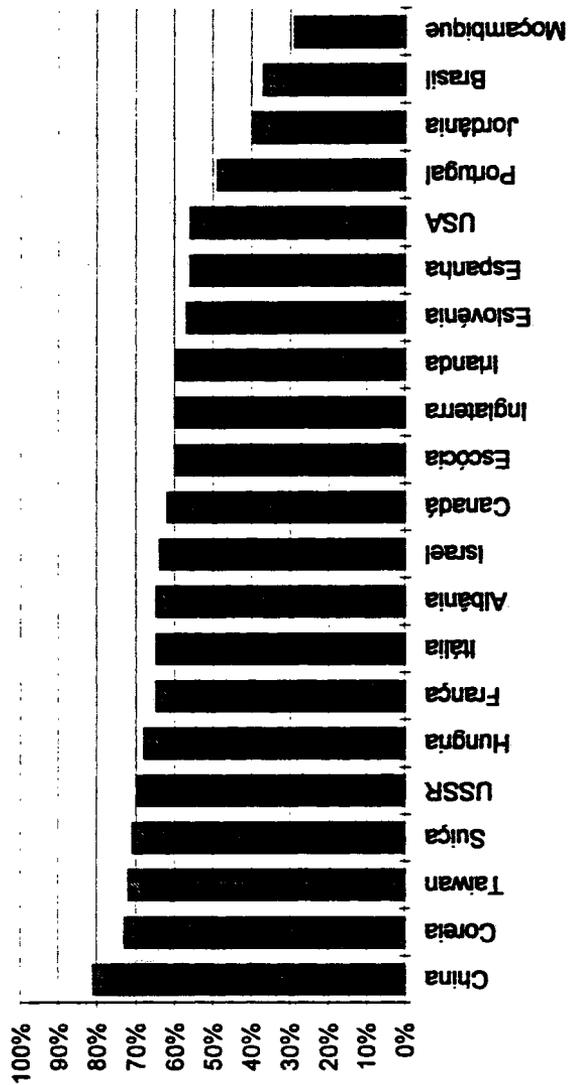
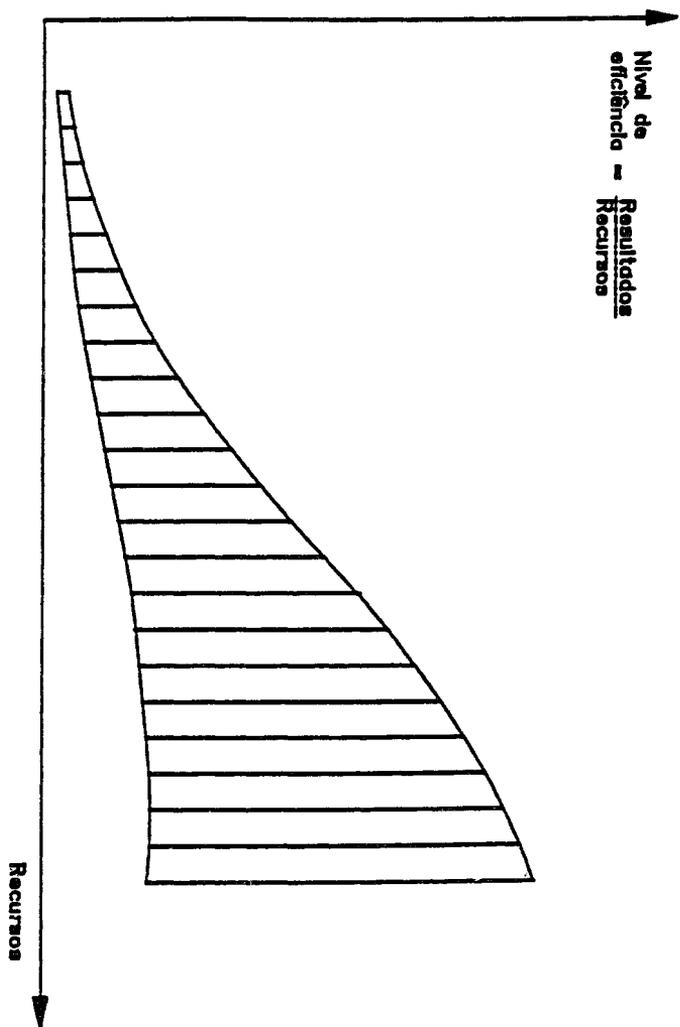


FIGURA Nº 5 - ASSIMETRIAS SOCIAIS DA TAXA DE RETENÇÃO

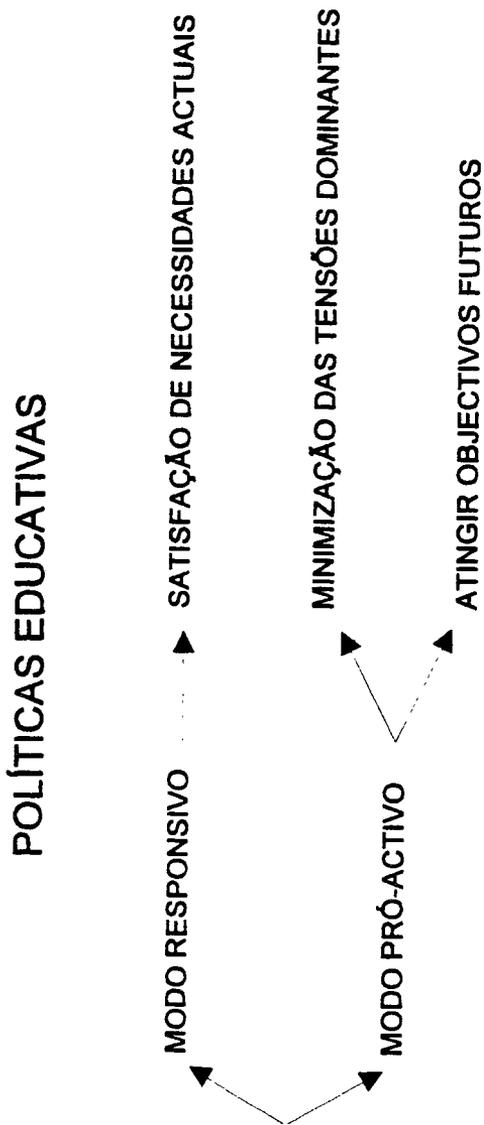
**Respostas certas nos testes de Matemática  
(alunos de 13 anos, projecto ETS, 91)**



**Percentagem de respostas certas nos testes de Matemática (Alunos de 13 anos, Projecto ETS, 1991)  
Fig.6**

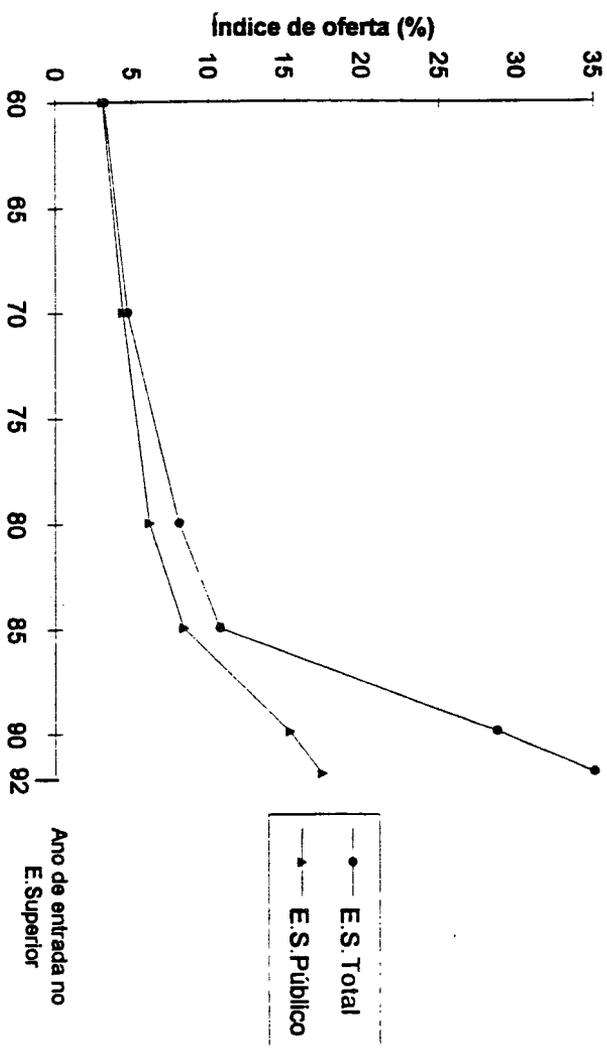


Nível de eficiência em função dos recursos  
Fig. 7



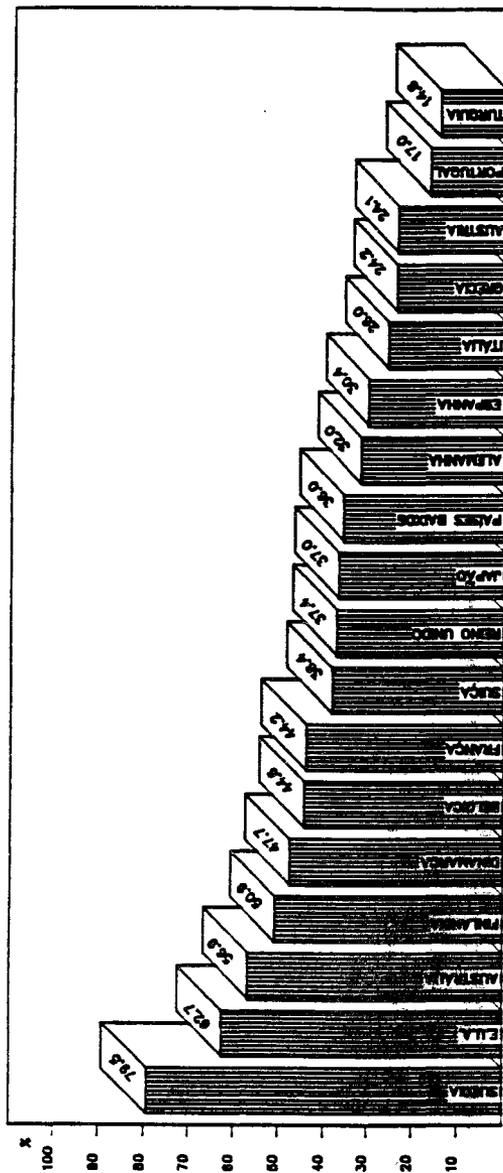
**Tipologia de políticas educativas**  
**Fig.8**

### Evolução do Índice de oferta do Ensino Superior por parte do público e do privado



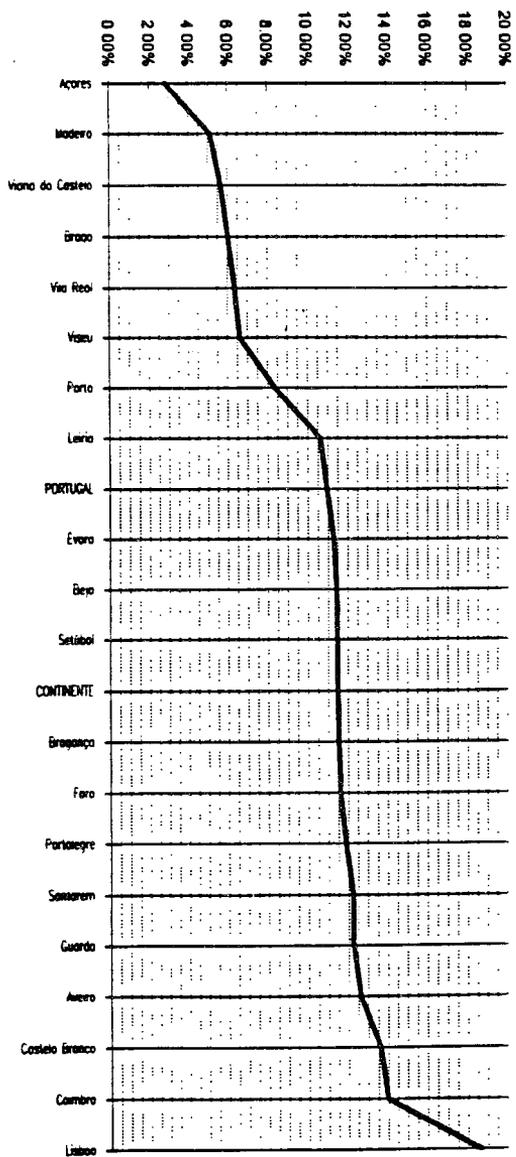
Índice de oferta do E.Superior  
Fig.9

ÍNDICE DE OFERTA DO ENSINO SUPERIOR  
(GERAÇÃO DE 1970)



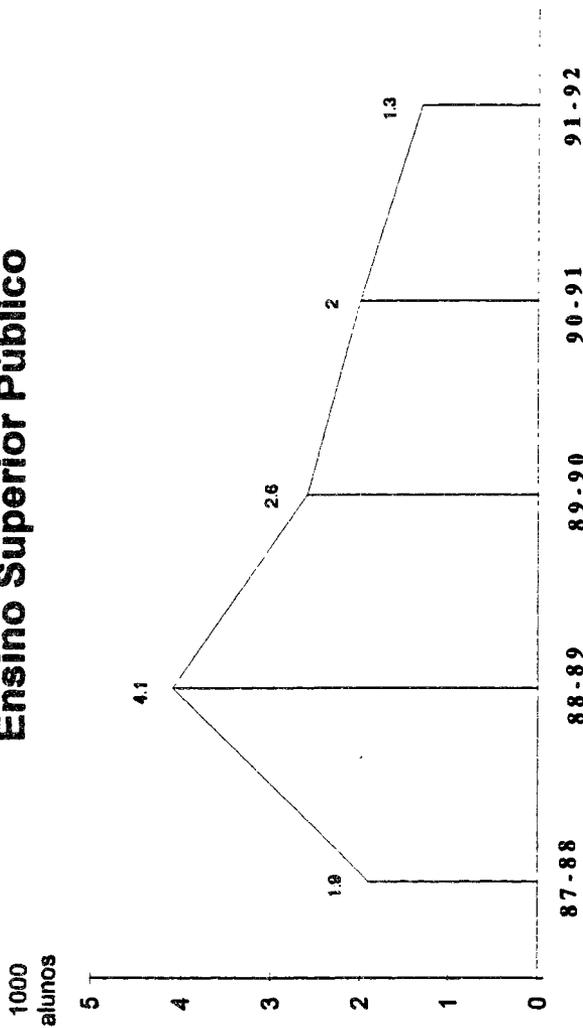
Análise comparativa da oferta de Ensino Superior  
Fig.10

**Probabilidade de acesso ao ensino superior**  
 distrito/região de naturalidade  
 (estimada com base nos alunos matriculados no Ensino Superior  
 Público e Privado no ano lectivo 1991/92)



**Assimetrias regionais da probabilidade de acesso ao Ensino Superior**  
**Fig.11**

### Evolução do acréscimo de vagas do Ensino Superior Público



Evolução das vagas do E.Superior Público  
Fig.12



## COMENTADORES

### **Prof. Doutor António de Sousa Franco**

1. O autor analisa primeiro os factores de transformação dos sistemas educativos e suas principais dinâmicas de evolução, passa a caracterizar os principais critérios de desenvolvimento dos sistemas e propõe uma tipologia das políticas de desenvolvimento da educação em função dos objectivos que as inspiram. Passa de seguida a analisar, à luz das considerações anteriores, a situação presente do ensino superior em Portugal, fazendo perguntas sobre as grandes escolhas da política estrutural de educação que condicionarão a evolução do nosso ensino superior até ao final do século XX.

2. A latitude deste excelente estudo, no âmbito e na metodologia, suscitaria comentários proporcionados à sua riqueza de conceitos e de informação. Parece-me, pois, apropriado restringir-me a um campo: o do ensino superior em Portugal.

3. Tenho por seguro que toda a reflexão sobre o futuro há-de ter os pés assentes numa ideia clara do passado e do presente. Estas são as raízes pelas quais o futuro vai crescer, realizando - ou não - os sonhos e os projectos dos diferentes agentes do sistema, de cuja interacção resulta o sistema nacional de educação (na sua parte explícita como na implícita).

4. O meu primeiro comentário, incidiria, pois, sobre o passado próximo. De algum modo, em especial no tocante ao sistema do ensino superior, ele tem algumas características que permitem compará-lo com o conceito de **take-off**, formulado por W.A. Lewis para o desenvolvimento económico: significativa rotura com um passado de estagnação, verificação sustentada de uma expansão de intensidade e qualidade adequadas ao crescimento e à melhoria que se deseja alcançar e manter no futuro. Isto representa, apesar das ambiguidades e indefinições do período - os anos 70 e 80 - uma viragem histórica: Portugal caracterizou-se, de modo persistente, por ter desde a revolução industrial atribuído um lugar secundário e conservador à educação, caracterizado por escassez de recursos, prioridade política secundária, acessibilidade reduzida, selecção inadequada e malthusiana; daí o conseqüente atraso nos níveis de preparação profissional (incluindo professores), na alfabetização e escolarização e na investigação científica.

Este padrão foi, de muitos modos, abalado - em particular no ensino superior - durante os últimos vinte anos. Apesar das incertezas, das contradições e dos avanços e recuos, a tendência deste bidecénio começa a definir-se com a expansão económica e a prioridade relativa das necessidades sociais, incluindo a educação e a modernização do sistema educativo (Reforma Veiga Simão), que são os caracteres marcantes da fase final do Estado Novo ("marcelismo"), para acabarem com as novas concepções e oportunidades de financiamento e qualidade proporcionadas pela integração na CE (1986-1992...). Ela é marcada por uma clara "descolagem" do subsistema do ensino superior, no sentido de uma certa auto-sustentação do crescimento para níveis

acrescidos de eficiência (não falando agora da equidade e da qualidade); permito-me sublinhar alguns aspectos marcantes:

. A modernização do sistema (nos objectivos, currículos, agentes e recursos) - a "Lei 1/72" e a actual Lei de Bases do Sistema Educativo são disso expressões claras, sem prejuízo de muitas deficiências.

. O crescimento e a diversificação do sistema de ensino superior marcam o período: acréscimo sem precedentes da oferta e da procura, alcançando níveis de massificação. O crescimento é fácil de ilustrar relativamente a qualquer dos elementos do sistema: estudantes, recursos financeiros ou recursos humanos; basta recordar que em 1970 havia quatro Universidades públicas, a Universidade Católica (ainda não reconhecida) e, nenhuma privada, e em 1992 há 14 Universidades estaduais, a Universidade Católica Portuguesa e quatro Universidades privadas (todas anteriores ao novo Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo). Nasceu do nada um ensino politécnico já pujante e criativo. Multiplicaram-se os cursos, por vezes com aparente desperdício de recursos. Um ensino superior concentrado nas grandes cidades do litoral centro-norte disseminou-se pelo País. Multiplicaram-se as instituições, dentro e fora das Universidades. Onde havia dígitas instituições de ensino médio "alongado" surgiu um plural ensino superior privado, dando à liberdade de ensino um lugar que nunca tivera no nosso sistema educativo superior/universitário. A diversificação curricular abriu espaços a novas necessidades sociais, profissões e práticas científicas.

. Com tudo isto, e com algumas características conjunturais do período, relativas à degradação do secundário e à interface secundário-superior, não espanta a ocorrência de alguma perda de

qualidade do sistema (não creio que só no subsector privado; não creio que generalizada, mas certamente em áreas bem delimitadas; e não creio que tão intensa como pensam os que - sejamos francos - têm saudades do tempo em que raríssimos frequentavam a Universidade, fora de todos os padrões europeus e modernos de eficiência e de justiça).

. Esta diversificação do sistema, a autonomia universitária (1988) e a liberdade de ensino (1979, 1989) criaram instituições muito diversificadas na orgânica, nos currículos, na avaliação, nas prioridades científicas, profissionais e operativas, na dimensão e na qualidade - instituições que é forçoso avaliar, para além da avaliação da procura e do mercado, que muitos factores (em particular a desigualdade do acesso) fortemente distorcem.

. A par disto, o sistema de ensino superior sofreu crescentes interacções dos subsistemas - novos (f.p.) ou profundamente transformados - com que mais profundamente interage: o da investigação científica, o da formação profissional e dos estágios e escolas de carreira profissional, o da comunicação social ...

- Na difícil articulação entre ensino superior e investigação científica - que julgo ser um dos domínios mais problemáticos da evolução neste período - , avultam a criação dos mestrados e a estruturação das carreiras de investigação científica (mais paralelas do que interactivas com as carreiras docentes universitária e politécnica, nem sempre dotadas de pessoal com as qualificações exigíveis e sem condições aceitáveis de exercício profissional, remuneração e dedicação).

- A abertura e a expansão do sistema - primeiro (anos 70) à custa do subsistema público, depois (após 1986) pelo subsistema privado - criaram condições para maior igualdade de oportunidades e justiça social no acesso ao sistema. Mas, em todos os restantes domínios, a acção social escolar e a justiça/equidade (critérios de repartição de bens, que são um dos aspectos concretos da justiça) sofreram, sobretudo nos anos 80/92, acentuada deterioração.

5. A este ponto de partida - obviamente com luzes e sombras e sem dúvida caracterizado de modo subjectivo, tão subjectivo como qualquer outro - se refere a análise do Prof. Luís Valadares Tavares.

As questões que darão forma ao futuro serão, julgo eu, as que vêm formuladas na conclusão. Atrevia-me a sugerir a necessidade de uma opção específica quanto à participação relativa, na oferta global, do ensino universitário e do politécnico.

Selecciono, para breve comentário, quatro delas (ou melhor: quatro pontos com elas relacionados), nas quais, talvez, uma opção correcta sobre os objectivos e metas desejáveis no final do século tem urgência e obrigará a medidas imediatas, dada a gravidade ou o carácter controverso da encruzilhada a que se chegou:

- Justiça e acesso ao sistema;
- A dicotomia quantidade-qualidade;
- Sistema e instituições de financiamento;
- A opção institucional: público vs. privado?

Vejamos.

6. Os anos sessenta e setenta foram dominados, no tocante ao acesso ao sistema de ensino, pela ideia, algo "ideológica", da democratização do ensino. Dois dos seus vectores principais são a justiça social e a igualdade de oportunidades, independentemente da origem (região, grupo ou classe social) e das deficiências individuais, no acesso e no sucesso escolares. Daqui decorre uma série de consequências, gerais ou específicas do superior: sistema de selecção e de ingresso, apoio aos estudantes e famílias desfavorecidos, acção social escolar, etc.; sem falar agora das acções a montante e a jusante do sistema escolar.

A verdade, todavia, é que, ao longo dos anos setenta, diversas causas - desde a evolução das condições económicas e sociais do País até à desconexão e incongruência de muitas políticas educativas - agravaram notoriamente as desigualdades; e isso prosseguiu nos anos oitenta, dominados já por valores "ideológicos" distantes dos da democratização. No domínio do sistema geral de ensino, a política de luta contra o insucesso escolar de Roberto Carneiro, a criação da PGA, como prova geral de aferição igualitária de um secundário bastante agravador de assimetrias, e a generalização relativa do acesso ao ensino superior foram as primeiras tentativas de lutar contra esta situação de crescente desigualdade e injustiça. Perante o baixo crescimento da oferta do ensino público, a expansão do privado foi ainda - ao contrário do que se diz - factor de relativa aproximação à igualdade de oportunidades (no plano regional e na abertura a classes e estratos "médios"). Mais lugares são lugares para outros.

Mas é evidente, que continua a faltar uma política coerente e global de igualdade de oportunidades no acesso ao sistema escolar e no sucesso dentro dele, que inclua a acção social escolar mas vá para além dela, em particular no tocante às camadas mais desfavorecidas da população e para as regiões mais vitimadas pelas assimetrias. Se a isto se continuar sem dar resposta, não só se prejudicam valores de justiça e igualdade, mas atinge-se a eficiência: pois não serão os mais aptos que o ensino superior acolherá e formará, mas apenas os mais capazes oriundos dos grupos e regiões mais favorecidos. Em termos de desenvolvimento, este é um dos mais graves estrangulamentos: os países ricos e desenvolvidos são os que melhor valorizam os homens, consoante as capacidades, e o nosso sistema, apesar da abertura proporcionada pela expansão quantitativa, não tem critérios e condições adequados para isso.

7. Outra questão é a da alternativa (quicá falsa): quantidade ou qualidade?

É frequente ouvir-se dizer que a qualidade do ensino universitário baixou devido ao crescimento da oferta global, e do número de estudantes e à diversificação das instituições (universidades, escolas universitárias, politécnicos, escolas politécnicas). Defende-se então, para aumentar a qualidade, a contenção do crescimento, a sua anulação ou até a diminuição do número de estudantes (por vezes, também, do número de cursos e de instituições), o que, também, evitaria o desperdício de recursos. E identificam-se, por vezes, os responsáveis por esta situação, situando-os no âmbito do ensino privado das novas instituições, do politécnico, etc.

Embora gostasse de ver, através de um sistema de avaliação, objectivada esta opinião, e embora pense que a procura muito intensa que existe (a qual, no ensino privado, não é gratuita, ou quase, pois tem um razoável preço), exprime uma apreciação social do valor (senão dos cursos, ao menos dos diplomas), também partilho a opinião dos que detectam certo decréscimo de qualidade. Contudo, não o generalizaria ao sistema: este diversificou-se; há escolas - no público como no privado, no universitário como no politécnico - de nível inferior, talvez haja cursos abaixo do mínimo aceitável, há professores incompetentes e cursos com pouca exigência. A avaliação e o controlo - inspectivo ou outro - são, pois, necessários para garantir a regularidade e a qualidade.

Julgo, porém, que o que se verifica é que a expansão do sistema provocou, como em todo o processo de massificação, um fenómeno de diversificação (por criação ou, até, por imitação ou cópia). E a diversificação torna natural a existência de diversos níveis de qualidade - desde um mínimo definível até máximos sempre melhoráveis. Ora, parece-me certo que, em diversas áreas, continua a haver bons cursos, por vezes bem melhores (e mais modernos e diversificados) do que antes do bom dos últimos vinte anos.

Reduzida a questão à sua justa dimensão - ao menos no meu entender - , importa definir a qualidade como um objectivo e um critério a atingir nestes anos noventa, pelo sistema no seu conjunto e por cada instituição e curso, alcançando critérios objectivos da sua avaliação. Uma política de qualidade do ensino superior - com numerosas medidas, entre as quais a racionalização de recursos, que por vezes, à luz da autonomia e da liberdade de iniciativa, se dispersaram por cursos

excessivos, com evidente perda de nível - é necessária tanto mais quanto se reabsorve agora, e se poderá prosseguir, a expansão da rede e da satisfação de necessidades: há que colocar tão alto quanto possível o ponto de equilíbrio concreto entre qualidade e quantidade, pois estes critérios estão sempre em trade-off. Não deixo, todavia, de ouvir com preocupação as vozes que reclamam, em nome da qualidade, uma nova "administrativização" do sistema de ensino, que representaria um passo atrás na sua expansão, diversificação e criatividade, condições essenciais para o País ter um sistema educativo participado pela sociedade e dimanado desta (incluindo, naturalmente, os pais, os estudantes e os professores, como privilegiados responsáveis) e que seja moderno e capaz. Se me é permitida a analogia com a economia: sim ao controlo de qualidade e à defesa do consumidor na educação, como funções também do Estado; mas não ao regresso ao condicionamento industrial.

Questão autónoma é a da quantidade em si. Deve o crescimento ser moderado, travado, reduzido a taxas negativas que anulem parte do esforço anterior? É uma discussão que vale a pena fazer com clareza. Adianto a minha posição. Estamos apenas a meio caminho, no ensino superior, para recuperar atrasos seculares na escolarização superior da nossa gente. Os números apresentados pelo Prof. Luís Valadares Tavares caracterizam um grande avanço - que nos coloca, porém, a meio caminho entre o nosso atraso do passado e a situação dos países da Comunidade Europeia (e outros comparáveis) hoje em dia. A participação de universitários na população, em 1990, era de 2.4% na média comunitária - com 3% na Espanha, 2.4% na Itália, 1.9% na Grécia - para 1,5% em Portugal. A continuação da expansão do ensino superior - mais a do politécnico, menos a do universitário - é, julgo eu,

condição sine qua non do desenvolvimento do sistema, da satisfação de critérios e objectivos de eficiência, do acesso igualitário ao ensino de topo e, enfim, da própria retoma de um desenvolvimento sócio-económico geral que a inserção comunitária exige e ajuda.

Esse crescimento, com medidas adequadas de racionalização de recursos, é exigido pela própria obtenção de recursos comunitários, que deve continuar, pois enquadra essencialmente o Quadro Comunitário de Apoio no Ensino Superior. Tenham-se em conta as previsões de saídas profissionais, mas sem esquecer o que aprendemos nos últimos anos: nada há mais falível do que as previsões a longo prazo; e piores que todas são as do emprego.

Concluiria este ponto dizendo: estejamos à altura do crescimento necessário e não o façamos baixar ao nível actual de certas instituições e cursos do sistema. Preocupemo-nos mais com os professores qualificados que faltam no ensino e com os técnicos qualificados que faltam na produção - e a tornam pouco produtiva e menos competitiva - do que com as situações, ocasionais ou marginais, mas reais em todos os países mais desenvolvidos, de um licenciado que tem de ser contínuo ou motorista de táxi, porque o problema do nosso País está nas primeiras situações, e não nas segundas, que acabam sempre por ter solução.

8. Muito rapidamente observaria ainda alguma coisa acerca dos subsistemas institucionais público e privado.

Partilho com o Prof. Valadares Tavares a preocupação expressa pela travagem da criação de novos lugares pelo ensino superior público/estadual nos últimos anos. Seria de desejar que ele participasse

mais na expansão necessária, até como elemento influente e equilibrante do sistema.

E observo que, mal ou bem - por mim, julgo que aqui bem e além mal...-, tem sido o ensino superior privado que mais tem suportado a expansão dos últimos anos. Também aqui registo muitas vozes de acusação e poucas de defesa. Decerto muito importa corrigir; se necessário, até na Lei, porventura no próprio Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, pois sempre se pode melhorar a partir de uma racional reflexão sobre a experiência. Mas os factos recentes mostram que é possível ao Ministério da Educação - e até a outras instituições, como as judiciais - aplicar a lei e exigir padrões de qualidade às instituições escolares; é-o, aliás, mais facilmente quanto às privadas do que às públicas (excepto, nestas, pela via, algo abusiva, do financiamento). Interrogo-me, pois, sobre o sentido das mudanças pretendidas: se é o da responsabilização, do controlo de qualidade, da defesa do sistema e dos que o integram, muito bem (embora me pareça, como os factos demonstram já, que existe Lei; tem faltado é aplicação dela); se, porém, se visa limitar o princípio da liberdade de ensino e a autonomia das instituições, ou ignorar que estas têm de nascer com regras diferentes das instituições estaduais, então isso será um passo atrás do sistema educativo, que neste vinténio deu ao sistema educativo superior uma componente privada imprescindível e que ele nunca tivera. Discipline-se, pois, neste sector adolescente, o que for de disciplinar; mas, de novo, não se caia no saudosismo do "bom velho sistema público". Ou vai-se privatizar tudo - mas estatizar de novo a educação?

9. Enfim, a questão do financiamento. Foi referida de passagem como tinha de ser, e de passagem falarei dela.

Há um problema de financiamento a longo prazo: que fontes de financiamento? Que parcela dos recursos nacionais há-de afectar-se ao ensino superior e, articuladamente, como complemento ou sucedâneos, à investigação e à formação profissional? Não é essa questão - todavia, crucial - que agora me preocupa.

O longo prazo é uma perspectiva, mas começa hoje, tem as raízes no curto prazo. A escassez relativa dos recursos afectos ao ensino superior e à investigação é uma das fraquezas de uma política de desenvolvimento como a nossa tradicionalmente fascinada com a infra-estrutura material e a obra pública; com as "pedras mortas" de Sérgio, em detrimento das "pedras vivas", que são os homens. E é investindo no capital humano que se constrói o desenvolvimento duradouro, de que temos andado afastados. Os últimos vinte anos são, a este respeito, ambíguos na minha opinião.

Outra observação. A Lei da Autonomia de 1988 deu às Universidades todos os poderes. Mas, na prática, cada poder é o que os recursos disponíveis lhe permitem; e o que se vê é que os órgãos universitários passam a vida reivindicando dinheiros do Orçamento do Estado, transferidos discricionariamente para os orçamentos das Universidades. Os órgãos universitários tomam as decisões mas, na prática, não têm poderes nem responsabilidades de decisão financeira. Esta é tomada formalmente pelo Parlamento e realmente pelo(s) Ministério(s) da(s) Finanças e/ou da Educação (na realidade das decisões orçamentais). O sistema é irracional, potenciador de conflitos, gerador de irresponsabilidade nas decisões da gestão e nos decisores

financeiros. E, claro, quando assim sucede, não há decisões a longo prazo: tudo se joga no dia a dia, no mês a mês, o ano é um larguíssimo horizonte.

Este sistema é irracional. Seria necessário assegurar um processo alternativo que assegurasse:

- a) o horizonte plurianual das decisões estratégicas;
- b) a responsabilização financeira de quem toma as decisões de gestão;
- c) o conhecimento antecipado das decisões orçamentais, na estabilidade e transparência;
- d) a ponderação, por um órgão independente, das necessidades orçamentais das escolas públicas, assegurando a generalidade, a racionalidade e a transparência das decisões orçamentais;
- e) a real autonomia financeira das Universidades, com responsabilidade pública dos seus órgãos de decisão (accountability): um conceito essencial a toda a autonomia de gestão financeira e alheio ao processo real da decisão financeira no domínio do ensino superior);
- f) a articulação entre o financiamento por contrapartidas ("preços") de certos projectos de investigação aplicada, de parte da formação superior correspondente à habilitação profissionalizante do beneficiário e a prestação de serviços - por um lado -; e o financiamento unilateral da restante investigação, da formação superior e da acção social e dos custos da justiça social (infra-estruturas colectivas financiáveis por impostos);

g) a partilha entre a decisão política (Parlamento/Governo) e a decisão institucional (Universidades), com a coordenação pela já referida estrutura institucional, independente e técnica, de programação, controlo e mediação do financiamento do ensino superior público.

10. A riqueza de perspectivas deste relatório levou-me a exceder a extensão apropriada. Peço desculpa e espero pelas correcções que o debate suscitará.

### **Prof. Manuel Viegas de Abreu**

#### **PROPOSTA DE UM MODELO INTERACTIVO PARA UMA REFORMA PERMANENTE DO SISTEMA EDUCATIVO.**

Começo por agradecer a gentileza do convite que me foi formulado para comentar a comunicação do Prof. Luís Valadares Tavares e lamentar, conjuntamente convosco, a ausência do Prof. Sousa Franco, que saberia melhor do que eu, e com maior proveito de todos, incumbir-se desta tarefa.

Em segundo lugar, gostaria de felicitar o Prof. Luís Valadares Tavares pela comunicação que nos acaba de oferecer e também pelo seu trabalho, durante anos, à frente do Gabinete de Estudos e Planeamento (G.E.P.) do Ministério da Educação.

A comunicação que acabámos de ouvir é extremamente estimulante, porque abrange um vasto leque de factores e de processos com influência na eficácia e na qualidade do sistema educativo português. É, ainda, estimulante, por ser extremamente problematizadora - equaciona, no final, um conjunto de problemas que, em meu entender, são de grande actualidade e merecedores de uma reflexão sistemática que não se esgota neste debate. Por outro lado, esta riqueza de problematização acerca do nosso sistema educativo dificulta a formulação de comentários, tantos são os pontos de interesse que a comunicação suscita. Impõe-se, por isso, ser selectivo.

Antes de enunciar algumas reflexões esparsas, gostaria de declarar que estou globalmente de acordo, quer com o diagnóstico feito pelo Prof. Valadares Tavares, quer com a perspectiva sistémica em que se coloca, quer ainda com o conteúdo dos problemas que equaciona.

Denotando, todavia, o que poderá ser considerado como "deformação profissional" de investigador e de professor de Psicologia, e designadamente de Psicologia da motivação e da aprendizagem, dois processos fundamentais na acção educativa, permito-me utilizar a perspectiva sistémica a partir de um outro plano que permite salientar algumas variáveis, interacções e sub-estruturas que são frequentemente secundarizadas por uma análise sistémica realizada num plano ou nível mais macroscópico, como é o caso da comunicação aqui em apreço. Com efeito, a psicologia da motivação e da aprendizagem influencia a focalização nos factores dinâmicos mais ligados aos processos de interacção que ocorrem nas salas de aula, na relação pedagógica professor-aluno ou na relação do aluno com as tarefas de aprendizagem, que uma análise macroscópica das dinâmicas

e dos factores evolutivos dos sistemas educativos tende com frequência a esquecer e a desvalorizar.

Por esta razão, adoptando igualmente uma perspectiva sistémica, proponho-me apresentar a proposta de um modelo do sistema educativo em que os dois planos de análise, o *macroscópico* - em que as variáveis sociais, económicas e políticas são predominantemente focalizadas - e o *microscópico*, em que os processos de ensino, motivação, aprendizagem, desenvolvimento pessoal e interpessoal são postos em relevo, podem articular-se de forma integrada.

Com efeito, a perspectiva sistémica, que designo também por relacional e interactiva, pode consistentemente ser utilizada nos diversos planos e sectores em que o sistema educativo se desdobra. Ao alargar a análise e a compreensão do "campo educativo" a uma multiplicidade de factores que interactuam numa rede complexa de influências, não se restringindo, por conseguinte, à identificação de um único factor considerado como *causa* do fenómeno em apreço, a perspectiva sistémica é muito mais adequada à *complexidade* do sector da realidade analisado do que a perspectiva determinista.

Por outro lado, a perspectiva sistémica do campo educativo pela aceitação de problematizar a complexidade que intrinsecamente comporta, apresenta-se como motivadora de uma reflexão rigorosa, que importa promover em Portugal, de forma participada e sistemática.

É neste contexto que me permito apresentar algumas sugestões que, em meu entender, poderão contribuir para melhor clarificar a interacção e a complexidade de relações entre os diversos componentes do sistema e os processos dinâmicos da sua evolução e desenvolvimento.

A dinâmica da evolução e do desenvolvimento dos sistemas institucionais e culturais - como é o caso dos sistemas educativos - aproximam-se mais da dinâmica dos sistemas biológicos do que dos sistemas mecânicos. Deste modo, o modelo compreensivo do sistema educativo afasta-se do modelo mecanicista, herdado da Física da *estabilidade* de Newton, adoptando um modelo *dinâmico* próximo dos modelos biológicos de redes de participação global, de interacção orgânica e de regulação.

Tendo em conta a convergência conceptual e epistemológica da teoria dos sistemas, da teoria relacional da motivação e do comportamento humano de Joseph Nuttin, e considerando ainda a potencialidade de renovação teórica e metodológica que decorre da obra de Ilya Prigogine, que Gianni de Michelis, Professor da Universidade de Veneza, tematiza em artigo recente (Expresso, 1 de Novembro de 1992), parece-nos fundamentado representar o sistema educativo como um sistema em permanente mudança ou em contínua evolução, sem pretender significar que o sistema não tenha uma estrutura consistente, objectivos ou metas que o guiem e dinamizem, e processos de controlo que assegurem a sua regulação com vista a alcançar os objectivos desejados.

Proponho deste modo uma outra articulação para os elementos considerados pelo Prof. Valadares Tavares no modelo do sistema educativo que nos apresentou, introduzindo-lhe alguns outros componentes e processos dinâmicos de avaliação e de regulação.

Algumas breves palavras para explicitar um pouco melhor o modelo dinâmico e interaccionista do sistema educativo que a Figura 1 graficamente representa.

Consideramos, à semelhança do Prof. Valadares Tavares, que a compreensão do sistema educativo tem o seu ponto de partida no conjunto dos sujeitos ou dos actores motivados com as suas *necessidades, aspirações e motivos* de realização. Destes motivos decorre um conjunto de *objectivos, metas ou finalidades* a atingir. E para os atingir, os sujeitos visionam, desenham e organizam diversos *meios*. Podem estes meios ser adequadamente designados por *interesses* devido à sua situação de actividades intermediárias ou instrumentais, colocadas entre os sujeitos motivados e os objectivos a alcançar.

A ênfase a colocar nos *objectivos* tem a ver com a última reflexão que o Prof. Valadares Tavares desenvolveu a propósito da afirmação do Ministro da Educação da Suécia acerca da necessidade de os países pequenos clarificarem de forma muito precisa os seus objectivos. É exactamente o que pretendo aqui sublinhar, ao acentuar a fundamentalidade intrínseca dos objectivos na compreensão do sistema educativo ou no entendimento do sistema de relações entre os seus diversos componentes. E a este propósito, permitam-me que relembre o que recentemente afirmou Américo Amorim, um dos dez maiores empresários do nosso País, por ocasião de um evento organizado em Sevilha pela Comissão de Coordenação da Região Centro: "os ventos só ajudam aqueles que sabem claramente para onde vão", ou seja, aqueles que são capazes de desenhar com precisão os objectivos mobilizadores de meios e de energias.

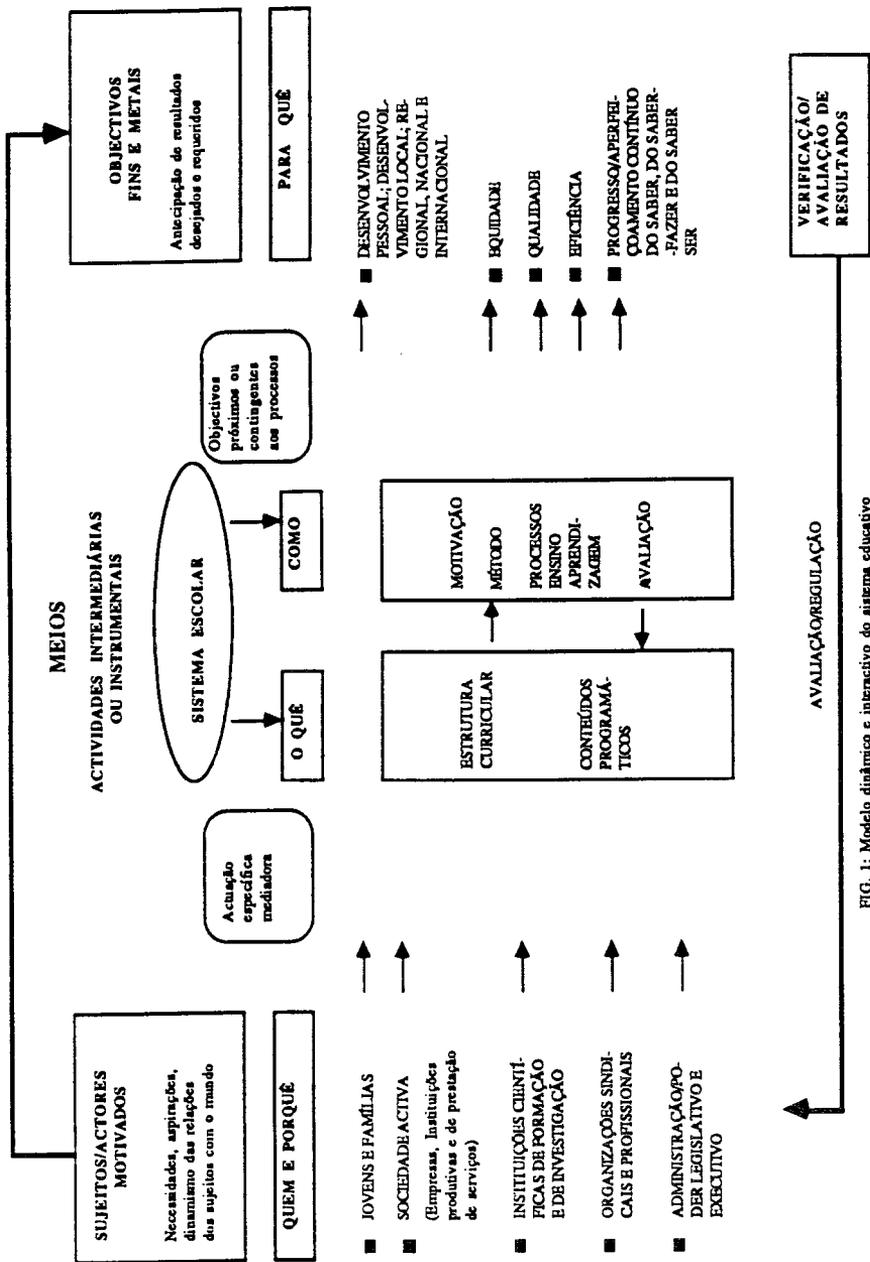


FIG. 1: Modelo dinâmico e interactivo do sistema educativo

Reportando-nos à parte superior da representação gráfica do modelo, observamos na coluna da esquerda a indicação de diversos grupos de sujeitos, agentes ou actores do processo educativo, cujas necessidades, motivos ou aspirações sustentam dinamicamente as relações dos actores com o mundo ou com as condições de vida. Trata-se, por conseguinte, de uma sub-estrutura do sistema que procura identificar *quem e porquê*. Entre o conjunto dos sujeitos motivados e o conjunto dos objectivos situa-se o domínio do *quê* e do *como*, referindo-se o primeiro ao domínio dos "conteúdos" do ensino ou da formação, e referindo-se o segundo ao domínio do *como*, ou seja ao domínio dos processos e modalidades de promover as actividades intermediárias mais adequadas à prossecução com sucesso dos objectivos, metas ou finalidades consideradas desejáveis.

Explicitando o conjunto dos actores e retomando aqueles que o Prof. Valadares Tavares considerou, colocamos em primeiro lugar os jovens e as famílias, onde o processo educativo radica: as necessidades de formação de jovens e as aspirações das respectivas famílias. Temos, de seguida, a sociedade activa (as empresas, as instituições produtivas e de prestação de serviços), as estruturas de investigação científica, com responsabilidade na pesquisa e na formação, cujos resultados vão reflectir-se nas modalidades de interacção dos processos e conteúdos de formação. Consideramos também as organizações sindicais e profissionais e, finalmente, a administração e as estruturas políticas de exercício do poder legislativo e do poder executivo.

Das necessidades, motivos e aspirações das pessoas e dos grupos decorrem a formulação, implícita ou explícita, de grandes objectivos,

dos fins ou metas globais a atingir ou a antecipação e projecção dos resultados desejados de alcançar.

A formulação dos objectivos globais do sistema educativo é variável, mas nos diversos países encontra-se, em geral, cristalizada nos diplomas legislativos fundamentais, quer nos textos das Constituições quer nas *Leis de Bases* ou nas *Cartas Magnas* da Educação, sendo objecto de consenso partilhado pela totalidade ou pela maioria dos representantes das instituições e dos agentes responsáveis pelos diversos sectores do sistema educativo. Tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, podemos considerá-los como sendo o desenvolvimento pessoal dos educandos e, por seu intermédio, o desenvolvimento e valorização da comunidade local, regional, nacional e internacional. Pretende-se promover não apenas a aquisição de conhecimentos (*saber*) mas também o treino e domínio de competências práticas (*saber-fazer*) e, sobretudo, a identificação e integração pessoal de valores e de princípios de acção susceptíveis de dar sentido ao mundo e à vida, de guiar a participação e a tomada de decisão como actores de mudança e agentes criativos de desenvolvimento (*saber estar, saber decidir, saber ser*).

Podemos, igualmente, incluir como objectivos globais do sistema educativo, as aspirações e os vectores dinâmicos que Valadares Tavares designou na sua comunicação por "paradigmas": a *equidade*, a *qualidade* e a *eficiência*.

Nos meios ou *actividades intermédias* que os sujeitos motivados planificam e executam para tentar atingir os objectivos propostos podemos distinguir os *conteúdos*, programas e "currícula", por um lado e os processos ou as *metodologias de ensino*, como actividade

fundamental dos professores, *e de aprendizagem*, como actividade prioritária dos alunos. As modalidades de avaliação do rendimento da prática escolar constituem também actividades intermediárias reguladoras da adequação dos conteúdos e dos processos.

Não devemos confundir esta modalidade de avaliação reguladora de aprendizagem do aluno com a avaliação de outros sectores e actividades do sistema escolar e do sistema no seu conjunto. Trata-se, sem dúvida, de uma avaliação indispensável que não deve restringir-se a uma concepção economicista, tendo em conta outros parâmetros de natureza quantitativa cujo impacto no desenvolvimento económico, social e cultural é inequívoco mas que, pelo carácter imaterial dos seus efeitos, não pode ser mensurado.

Mais duas breves reflexões.

A primeira para referir que as reformas do sistema educativo português, nos seus diversos níveis de escolaridade, têm sido focalizadas na actualização dos *currícula* e dos conteúdos programáticos em função da evolução e diferenciação crescente dos conhecimentos científicos. Pouca ou nenhuma relevância tem sido atribuída à renovação dos processos e das metodologias de *ensino* e de *aprendizagem*.

Deste modo, tem havido uma preocupação muito mais acentuada com *o que* se ensina e aprende, do que com *o modo* como se ensina e aprende, como se motiva e apoia a aprendizagem do aluno.

Sem desvalorizar a importância da actualização dos *currícula* e dos conteúdos, julgo que é na *renovação* da mudança ou na reforma dos

*métodos* pedagógicos que deverão centrar-se os próximos esforços do aperfeiçoamento do sistema educativo.

Trata-se, sem dúvida, de um sector onde as mudanças são mais difíceis de realizar do que no sector da estrutura curricular e dos programas. Lembremo-nos que as modificações neste domínio envolvem mudanças de atitudes, de representações sociais de comportamentos cristalizados por anos de prática e por representações sociais muito instaladas e com uma *inércia* pessoal, institucional e cultural muito acentuada. Por isso, as medidas a propor para se atingir um aperfeiçoamento significativo no domínio da metodologia da prática pedagógica exigem uma articulação consistente entre os conteúdos - que terão de ser abreviados - os *instrumentos* didácticos a utilizar pelos professores e pelos alunos, além de exigirem também alterações no domínio da *formação de professores*.

A segunda reflexão tem como objectivo fundamental assinalar um risco de perversão ou de alienação do Sistema Educativo que radica na prática pedagógica polarizada pela avaliação do rendimento escolar dos alunos e que tem vindo a reforçar-se nos últimos anos. Com efeito, por ausência de uma renovação na metodologia de ensinar e de aprender, foi-se instalando uma prática pedagógica que sobrevaloriza as actividades orientadas para a *avaliação classificativa* dos alunos, como se esta constituísse o objectivo da actividade do professor ao ensinar e o objectivo da actividade do aluno ao aprender. A situação actual pode quase resumir-se a isto: os alunos frequentam as aulas para fazerem os testes de avaliação e terem notas positivas no final de cada período e os professores dão aulas para terem matéria para submeterem os alunos aos testes e poderem classificá-los.

A avaliação classificativa tem vindo a constituir-se no *objectivo* de ensinar e de aprender, ocupando o lugar das finalidades de desenvolvimento pessoal e interpessoal do processo educativo e uma prática de avaliação formativa. A avaliação não é um *objectivo* do sistema educativo; é apenas um *meio* para que os *objectivos* claramente definidos possam ser alcançados. Ora sempre que num sistema de relações um *meio* se transforma num *fim*, estamos perante uma situação de risco de alienação desse sistema. É este risco que julgo dever ser detectado e combatido.

### **Dr. Guilherme d'Oliveira Martins**

Antes de mais, quero, naturalmente, agradecer ao Prof. Marçal Grilo o convite que me fez e, em segundo lugar, ao Prof. Luís Valadares Tavares por esta magnífica intervenção que aqui nos trouxe que tem por base não só o texto que elaborou para este Seminário, mas também os estudos de grande qualidade que tem feito sobre estes temas.

As questões aqui tratadas têm a ver com o cerne do tema do desenvolvimento económico e social do País, que é necessário conhecer bem para se definirem, a partir dele, os *objectivos* exigentes para o futuro. Conhecendo ou tentando conhecer bem a realidade que temos, torna-se necessário procurar compreender essa mesma realidade, o que no momento é especialmente difícil, uma vez que a mutação e a alteração de circunstâncias a cada passo, por um lado e a

complexidade da sociedade em que nos integramos, em termos nacionais, europeus e internacionais por outro, leva-nos a considerar com especial cuidado estes temas. Encontramo-nos perante estímulos exigentes que obrigam, realmente, a que olhemos as transformações com uma capacidade de as antecipar. Daí a necessidade de definição clara de objectivos mas, além dela, há a necessidade de encontrarmos quadros nos quais nos vamos mover, quadros que tenham a ver com aquilo que existe e com aquilo que pensamos ser a sociedade que estamos a construir.

A sociedade não se muda por decreto. Eu sou jurista, mas tenho sempre a preocupação de desconfiar daqueles que julgam que, ao elaborar-se uma lei, ao formular-se uma norma jurídica, se pode mudar a sociedade, se podem adaptar os actores sociais à nova realidade, realidade que não existe senão na cabeça do legislador - entre o ingénuo e o abusador, no sentido de que está a tentar pressionar a evolução da sociedade, como se ela fosse uma tábua rasa onde tudo se pudesse inscrever. Disse muito claramente o Prof. Valadares Tavares que a questão fundamental que aqui tem de estar presente é a do desenvolvimento. Daí falar nos três paradigmas (eficiência, equidade e qualidade), que são muito difíceis de concatenar e de articular. Ocorrem situações dramáticas, designadamente entre a eficiência e a equidade, que nos obrigam a ter especiais cautelas no tocante à afectação dos recursos. Foi feito um retrato que temos de ter especialmente presente, uma vez que é fundamental olharmos a realidade educativa a partir das pessoas e da sociedade concreta. Evidentemente, que só podemos partir das pessoas e da sociedade concreta se, de algum modo, soubermos quais são as condições em que essas pessoas se movem. Logo, quando se fala em taxas médias de escolarização e no facto de elas, serem

prejudicadas pelas grandes assimetrias sociais, é também a realidade das pessoas singularmente consideradas que estamos a ter em conta. Quando falamos no problema mal resolvido da rede escolar, são ainda as pessoas que estamos a considerar. E conhecemos os males e as consequências negativas das escolas sobre-ocupadas, para não referir já a situação dos professores sub-ocupados, com poucos alunos ou com condições extraordinariamente difíceis para exercerem as suas funções.

O que atrás foi referido tem, naturalmente, a ver com a questão dos recursos afectos à Educação: as reduções orçamentais contribuem, por exemplo, em geral para o agravamento do nível de eficiência; o seu aumento pode implicar, pelo contrário, a alteração de condições estruturais que melhorem a eficiência dos factores e a reafecção dos recursos disponíveis. Perguntar-se-à: mas há ou não há desperdícios? Evidentemente que os há, e a questão fundamental da afectação dos recursos tem que ter como objecto a sua correcta distribuição - é isso mesmo que o Prof. Valadares Tavares nos diz quando diz que não é a introdução, sem mais, de reduções orçamentais que resolve os problemas; é sim a afectação correcta e adequada desses recursos.

Por outro lado, afirmou o Prof. Valadares Tavares algo que me parece fundamental: Portugal é um dos raros países da Europa que não possui momentos de avaliação aferida em todo o ensino básico e secundário. Trata-se de uma situação extraordinariamente grave, uma vez que a falta desses momentos de avaliação aferida conduz à não compreensão da realidade que temos e à confusão ocasional das análises com os micro-cosmos com que estamos em contacto e que nos transmitem uma visão da realidade ou cor-de-rosa ("as coisas não estão tão mal quanto isso") ou negra ("isto é catastrófico!"). Penso que é este

tipo de correcções que devem ser introduzidas, na base do conhecimento da realidade e da sua compreensão, o que se articula justamente com a adopção do método pró-activo, que tem que se articular, por sua vez, com a afirmação do Ministro Sueco sobre a necessidade de uma escolha extraordinariamente exigente de objectivos. Em Portugal, esta escolha torna-se particularmente importante num momento em que, quando se fala tanto em integração europeia, se esquece às vezes - ou, de algum modo, avalia-se o tema de forma simplista - que a livre circulação das pessoas tem que ser encarada a partir, justamente, de medidas concretas no sentido da qualidade e de uma maior exigência quanto ao funcionamento do sistema educativo. Só assim poderemos corresponder às alterações profundas da realidade que nos cerca.

A segunda parte dos meus comentários tem a ver com a reflexão conjunta que fiz com o Prof. Sousa Franco, que até há pouco tempo julgou poder estar presente neste Seminário, mas que teve, entretanto, de se ausentar para o estrangeiro. Nesse sentido, dar-vos-ei três ou quatro notas no tocante especificamente ao caso do ensino superior, analisado pelo Prof. Valadares Tavares. Antes de mais, para falarmos do ensino superior, temos de ter em consideração quatro grandes questões: a justiça no acesso ao sistema; a dicotomia quantidade-qualidade; a opção institucional público-privado e, por último, o sistema e instituições de financiamento.

Quando começamos por colocar os problemas em termos das condições de acesso, temos de o fazer a partir dos valores da justiça distributiva e da igualdade de oportunidades, que só podem ser respeitados na prática se forem encarados de uma forma articulada e

conjunta, e se houver a criação de medidas concretas para que o acesso ao ensino superior possa ser garantido em condições que não sejam prejudicadas pelas disparidades e diferenças sociais e económicas.

Quanto à opção entre quantidade e qualidade, não podemos estar mais de acordo com o Prof. Luís Valadares Tavares, quando ele, de uma forma muito clara, nos diz ser incorrecta a opção pela travagem de criação de novos lugares pelo ensino superior, até porque a participação de universitários na população portuguesa, em 1990, era apenas de 1,5% contra 2,4% na média comunitária, 3% em Espanha, 2,4% em Itália e 1,9% na Grécia. A verdade é que a continuação da expansão do ensino superior, quer politécnico quer universitário, é uma condição "sine qua non" de desenvolvimento do sistema e de satisfação de critérios e objectivos de eficiência no acesso ao ensino superior.

Por outro lado, temos de nos preocupar mais com os professores qualificados que faltam no ensino e com os técnicos que escasseiam na produção. Esta é, justamente, uma questão que não pode deixar de ser encarada e não deve ser confundida com algumas situações marginais, como por exemplo, o facto de haver licenciados que são motoristas de táxi ou varredores de rua. São situações marginais que existem por toda a parte e que não podem fazer-nos retirar conclusões precipitadas em relação à opção quantidade-qualidade.

A questão do financiamento tem que ser colocada da seguinte maneira: os órgãos universitários tomam decisões financeiras em termos que não correspondem exactamente aos critérios desejáveis de responsabilização efectiva. Sabemos que há um conjunto vasto de entidades que participam nessas decisões de uma forma não-racional,

que tem de ser superada através de diversas vias, nomeadamente e antes de mais, pela introdução do horizonte plurianual nas decisões estratégicas. É fundamental a opção por uma consideração plurianual das decisões estratégicas no tocante ao ensino superior, bem como a responsabilização financeira de quem toma as decisões de gestão, o conhecimento antecipado das decisões orçamentais em termos de estabilidade e transparência, a ponderação, por Órgão independente, dos critérios e das necessidades orçamentais das escolas públicas, assegurando a generalidade, a racionalidade e a transparência das decisões orçamentais.

Por outro lado, a real autonomia financeira das universidades tem de ter em consideração a existência de mecanismos de avaliação, não só em termos financeiros, mas também em termos dos objectivos estritamente educativos e científicos da universidade. É fundamental a articulação do financiamento por contrapartidas de certos projectos de investigação aplicada, correspondente à habilitação profissionalizante dos beneficiários e à prestação de serviços, com o financiamento unilateral da restante investigação, da formação superior, da acção social e dos custos de justiça social.

Há, portanto, que distinguir claramente um financiamento que envolve o ensino propriamente dito, que tem ou pode ter contrapartidas e um financiamento orçamental a favorecer, que envolve basicamente a investigação, mas os dois planos não podem ser confundidos em termos globais, como muitas vezes se faz. Por outro lado, ainda, há que envolver na decisão política tanto os órgãos de soberania - o Parlamento e o Governo - como as Universidades, em termos institucionais. Há que articular os níveis político e académico, uma vez

que, sem essa ligação surgem, obviamente, os problemas graves com que nos debatemos presentemente.

## **DEBATE**

### **Dr. Salvado Sampaio**

Quero exprimir, em primeiro lugar, o meu acordo global com a intervenção do Prof. Valadares Tavares e com o enunciado pelo Ministro Sueco. Detecto, contudo, que essa posição é nitidamente contrariada pela actual política governamental, fundamentalmente por razões ligadas às restrições financeiras.

Não é por acidente que, por exemplo, na discussão da abertura do ano lectivo, se fale no número de escolas e não de como elas funcionam. É efectivamente mais fácil fazer reformas, porque responder à componente do COMO implicava o conflito com tirânicas posições financeiras.

Para concluir, queria expressar a minha discordância quanto ao facto da Educação estar em mutação permanente - não me parece que a Educação esteja em mutação; pois mutação é uma transformação profunda. Em meu parecer, os objectivos da Educação (que estão esclarecidos até pelos trabalhos do G.E.P.) permanecem, quando confrontados com a dificuldade e as diversidades, quer no acesso

escolar, quer no sucesso, pelos diversos grupos sociais. E fico por aqui, embora tivesse muito mais a dizer.

### **Profª Doutora Teresa Ambrósio**

A minha intervenção é apenas uma congratulação, porque creio que, foi possível ver colocar com igual nível, capacidade e precisão, dois paradigmas de abordagem do sistema educativo. Por um lado, o paradigma da abordagem administrativa ou interventora e de uma análise macro-sistémica do sistema e, por outro lado, a emergência desta outra visão que vem de uma análise micro e da análise do próprio processo educativo, que foi muito bem explicitado pelo Prof. Viegas de Abreu.

Eu considero que há um trabalho muito grande a fazer neste domínio, mas creio que nos devemos congratular, porque é a partir deste confronto das duas visões - a macro e a micro, a sociedade e a emergência do sujeito - que poderemos equacionar o futuro da educação em Portugal.

### **Prof. Doutor Manuel Patrício**

Gostaria de completar a intervenção da Prof<sup>a</sup> Teresa Ambrósio. Entendo que há, ainda, a perspectiva meso-estrutural, que nos remete claramente para a própria escola, para o seu funcionamento e organização, e que aliás me pareceu também estar implícito no que o Prof. Valadares Tavares a certa altura referiu, ao mencionar a rede escolar. Esta perspectiva aponta para um dimensionamento diferente das escolas e para uma estruturação pedagógica diferente no seu seio. Queria, pois, chamar a atenção para ela, uma vez que ainda ninguém se lhe referiu.

### **Prof. Valadares Tavares**

Agradeço muito os comentários que foram feitos. Estou perfeitamente de acordo com o princípio segundo o qual a realidade educativa tem de ser sempre perspectivada sob pontos de vista múltiplos. As palavras dos comentadores muito complementam e enriquecem aquilo que procurei trazer-vos. Concordo, plenamente com as reflexões que foram feitas e, em especial, com a necessidade de reforçar o enfoque da Escola como realidade fundamental onde tudo se passa, onde tudo se joga, onde tudo se pode ganhar, e onde tudo se pode perder.

Gostava ainda de completar a mensagem que aqui deixei em relação ao Ensino Superior, e que se materializa em 10 questões incluídas no final da versão provisória do texto da minha conferência e que vos foi

distribuída - creio que são as dez questões mais pertinentes. Na verdade, julgo que não é possível desenvolver um sistema de Ensino Superior Público e Não Público com uma certa incerteza anual, no que diz respeito às orientações que vão ser adoptadas. Não conheço nenhum caso de país ou região onde tenha sido possível desenvolver um bom potencial de Ensino Superior com a chamada "incerteza do mês de Setembro", em que tudo pode acontecer. Julgo ser esta uma premissa fundamental.

Deste modo, importará perguntar: qual é o tipo de evolução que se pretende concretamente para o Ensino Superior Público nos próximos anos? Como é que vamos procurar aproveitar, da melhor forma, o próximo quadro comunitário de apoio, no sentido de correspondermos às exigências das gerações destes jovens que não estão à espera das nossas decisões? O nível de 35% que referi na minha conferência resultou, antes do mais da evolução das motivações e do forte empenhamento dos jovens portugueses não tendo esperado por decisões governamentais ou reformas educativas. Nós teremos situações muito mais aflitivas dentro de 5 ou 6 anos se, neste momento, não equacionarmos com realismo e transparência quais são os objectivos e as metas relativamente ao nosso sistema de Ensino Superior.

Assim, por exemplo, quando é que vamos, finalmente, desenvolver o Ensino Superior de curta duração correspondente aos chamados diplomas de especialização, para os quais, aliás, existe neste momento um financiamento acordado com Bruxelas? Eu manifesto a minha grande preocupação por não ver as instituições do Ensino Superior, neste momento, a trabalhar intensamente nessa matéria.

## **Prof. Doutor Marçal Grilo**

Gostava a terminar de formular duas notas e um agradecimento. A primeira nota será ainda relativa ao sistema do Ensino Superior e à questão da qualidade. Manifesto alguma perplexidade em relação a certas afirmações e comentários que têm vindo a ser emitidos acerca da qualidade do ensino e da investigação, sobretudo quando essas referências que se estão a produzir podem colocar em causa as próprias instituições. Tenho receio porque não existe, que eu conheça, qualquer base fundamentada que permita afirmar e testemunhar com veracidade se o Ensino e a Investigação estão a ser produzidos tem ou não tem a qualidade desejada. Enquanto não for realizada uma avaliação séria, isenta e assente em critérios objectivos, tudo o que está a ser afirmado é, do meu ponto de vista, gratuito.

A segunda nota tem a ver com o facto de esta ser a última das três conferências antes das mesas redondas que se vão realizar. Procurámos constituir um conjunto coerente com as intervenções dos três conferencistas e, permitam-me que lhes diga a minha opinião, tenho a sensação nítida de que atingimos o objectivo de que os participantes reagiram bem a este conjunto de intervenções e documentários que o Conselho quis proporcionar ao longo deste Seminário.

Por último, quero agradecer muito particularmente aos três conferencistas principais, Professores Valadares Tavares, José António Fernández, e Ernâni Lopes e, também, a todos os comentadores, neste caso específico aos que participaram neste último tema, - o Prof. Viegas de Abreu e o Dr. Oliveira Martins.

Agradeço também a todos os participantes a atenção que demonstraram durante estas três conferências e as intervenções que produziram e que tanto enriqueceram os debates havidos.

A todos muito obrigado.

