

A Problemática do Insucesso no Ensino Superior

Moderador – Alberto Amaral

CONFERÊNCIA

A Problemática do Insucesso no Ensino Superior

Alberto Amaral*

Muito obrigado. Devo dizer que o que vou fazer hoje corresponde talvez à encomenda mais difícil entre as que me têm sido feitas pelo Conselho Nacional de Educação. Por um lado, porque não existem muitos dados sobre o insucesso, sobre abandonos e, por outro lado, porque tenho grandes dúvidas sobre os dados internacionais que existem, nomeadamente os da OCDE. Aliás, mostrarei, com três ou quatro exemplos, que muitos dos dados que foram publicados não são comparáveis. Tentarei dar, essencialmente, uma ideia do que acontece um pouco por toda a Europa, com uma referência especial ao caso português. Veremos que a questão do insucesso é geral, embora mais grave nuns sítios do que noutros.

Deve salientar-se, também, que a própria OCDE chama a atenção para a necessidade de qualificar o que se entende por insucesso. Por exemplo, em Itália, só um terço dos alunos que entram no ensino superior conclui um curso. Porém, tive oportunidade de avaliar algumas universidades italianas e a posição dos alunos era a seguinte: “Bom! Nós viemos para aqui porque evitamos fazer o serviço militar e estamos na universidade até que surja um emprego”. Portanto, este aluno que se empregou e que abandonou os estudos fê-lo por uma opção voluntária, usando a universidade como um abrigo intermédio e, provavelmente, nunca teve a intenção de concluir um curso. Será que ele deve ser contabilizado como um verdadeiro caso de insucesso?

De qualquer modo, há a ideia de que o aumento do insucesso está relativamente ligado à questão da massificação do ensino superior. Como sabem, a generalidade dos sistemas de ensino superior está hoje massificada e o primeiro grande movimento de massificação esteve associado ao período de desenvolvimento e consolidação do Estado Providência. Neste período,

* Presidente do CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior; Conselheiro do CNE.

para além do salário ligado directamente à remuneração do trabalho, havia um segundo salário *social*, constituído por benefícios de carácter social, quer seja em termos de saúde, quer seja em apoio à compra de casa, quer seja em protecção no desemprego, quer seja em ensino gratuito. Portanto, o grande desenvolvimento da massificação do ensino superior dá-se concomitantemente com o desenvolvimento do Estado Providência, o que faz sentido porque a massificação tinha como fundamento essencial, ou como a ideia legitimadora, a unidade social, a igualdade de acesso para todos, enfim, a promoção social dos cidadãos.

Hoje em dia a ideia da massificação mantém-se, mas a relação entre a universidade e a sociedade foi, de certo modo, modificada; a relação que antes tinha um pendor mais social, tem hoje um pendor muito mais económico. A própria retórica é agora diferente, diz-se que é necessário que o ensino seja massificado porque só as populações educadas é que poderão produzir uma sociedade competitiva e, portanto, há uma menor ligação da massificação do ensino às questões de natureza social (igualdade de oportunidades, mobilidade social) e uma maior ligação às questões de natureza económica, da competitividade.

De qualquer modo, bem ou mal, o ensino está massificado. E, curiosamente, há alguns dados que mostram que o problema é mais complexo do que se poderia pensar, ou seja, não há necessariamente uma relação directa e absoluta entre massificação e o aumento do insucesso escolar. Por exemplo, a Áustria, sendo dos países europeus aquele que tem, provavelmente, as mais baixas taxas de participação, é, simultaneamente, um dos países onde a taxa de insucesso é mais alta. Portanto, há a ideia geral de que com a massificação do ensino a qualidade diminuiu, mas quando se olha para os números não é possível estabelecer uma relação tão directa e simplista.

Para mim, a primeira chamada de atenção para que algo estava a acontecer no ensino superior resultou de um estudo que foi feito pela OCDE em 1993. Esse estudo chamava a atenção para que, apesar do aumento substancial, em todos os países europeus, da percentagem de jovens com

acesso ao ensino superior, em função da massificação, estava, no entanto, a surgir um outro fenómeno, o do aumento das taxas de repetência e das taxas de abandono, o que, de certo modo, desfazia, pelo menos parcialmente, o efeito benéfico e positivo do acesso alargado.

**Tabela 1 – Percentagem de conclusão das licenciaturas
(OCDE 1993)**

País	Total	Homens	Mulheres
Áustria	45,5	51,3	39,7
Bélgica	61,2	64,1	57,5
França	55,3		
Alemanha	82,7	85,4	78,6
Holanda	87,7	90,5	82,0
Suíça	66,7	73,0	56,5
Grã-Bretanha	93,8	89,5	99,3
Itália	31,3	31,3	31,3
Espanha*	69,3	64,8	73,7
Espanha**	48,9	36,3	60,4
Dinamarca	70,7	78,3	60,3

*licenciados

**diplomados

Esta tabela, publicada pela OCDE em 1993, mostra a percentagem de conclusão das licenciaturas no ensino superior, em diversos países europeus. Reparem no caso italiano que é um caso extremo: só cerca de um terço dos alunos conclui os cursos. As percentagens para homens e mulheres estão iguais porque os italianos não distinguiram o comportamento dos dois sexos, não tinham as estatísticas. Por exemplo, em Espanha as taxas de conclusão eram inferiores a 50%, mas, curiosamente, com as mulheres muito mais capazes de concluir o curso, ao contrário daquilo que acontecia, por exemplo, em países nórdicos, onde a probabilidade dos homens concluírem os cursos, era provavelmente maior. Isto terá alguma coisa a ver com o apoio social, com o apoio à maternidade, etc.

Mas, de facto, há aqui um problema: verifica-se que, em muitos casos, a taxa de conclusão de uma licenciatura é extremamente baixa. É o caso da Áustria, com 45,5%, sendo um dos países europeus com uma das mais baixas taxas de acesso. Em Itália, por outro lado, só um terço dos alunos é que conclui os cursos, mas a Itália não tem *numerus clausus* e, portanto, todo o aluno que termina o secundário pode ter acesso ao ensino superior. Daí eu dizer que não há uma relação tão directa como se possa pensar entre a massificação e os problemas na conclusão da licenciatura.

Retirei o segundo grupo de dados de uma publicação da OCDE, de 2000; trata-se daquele célebre relatório *Education at a Glance*, do qual vou usar um quadro e um gráfico.

Na Tabela 2 a primeira coluna refere-se ao ensino politécnico; aqueles números representam a percentagem dos jovens, na idade de conclusão de um diploma, que o obtêm – por exemplo, na Áustria 10,5% dos jovens obtêm um diploma no Politécnico. O ensino universitário está dividido em várias colunas: as três primeiras colunas referem-se a licenciaturas até cinco anos, entre cinco e seis anos e mais de seis anos; depois as colunas seguintes referem-se a casos em que o grau final não é de licenciatura. Por exemplo, na Holanda os alunos podem terminar o primeiro curso com um grau de mestre; portanto, corresponde a casos em que o grau de mestre está fundido com o termo da licenciatura e o relatório distingue entre dois casos, aqueles em que isso corresponde a menos de seis anos, e aqueles em que corresponde a mais de seis anos.

As médias, em termos da OCDE, dizem que 11,2% corresponderão ao Politécnico, 17,5% a licenciaturas com menos de cinco anos, 5,5% a licenciaturas entre cinco e seis anos, 0,2%, um valor meramente residual, a períodos superiores a seis anos; e, depois, ao segundo grau e fundido com o primeiro grau, com durações inferiores e superiores a 6 anos, corresponderão 4% e 0,4%, respectivamente. Os doutoramentos correspondem a 1%. Portanto, isto dá uma ideia da situação.

Portugal não está mal. Se somarmos tudo, temos uns vinte e tal por cento, compara até favoravelmente com muitos outros países.

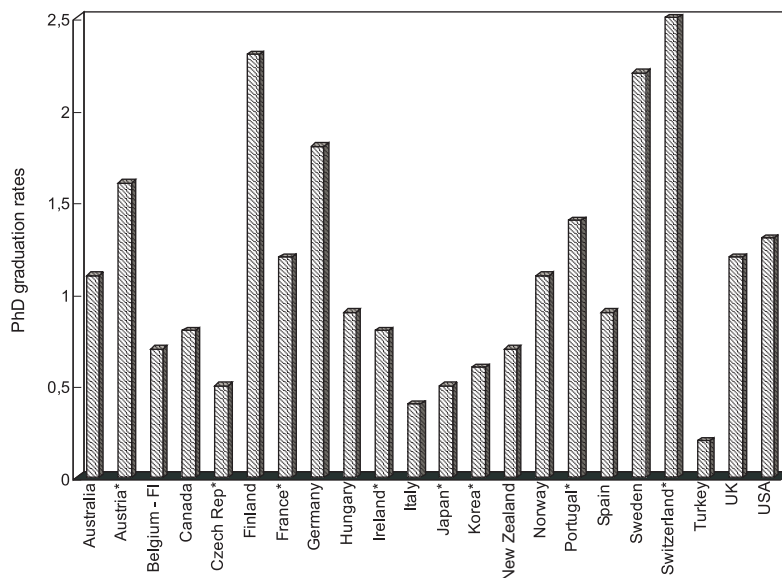
**Tabela 2 – Taxas de conclusão do ensino terciário
(1998)**

	Politécnico	Universitário					PhD
		1.º grau			2.º grau		
		<5 anos	5 a 6 anos	>5 anos	<6 anos	>6 anos	
Austrália	m	25,8	a	a	7,5	n	1,1
Áustria*	10,5	0,5	13,2	n	n	n	1,6
Bélgica-Fl	25,8	10,8	5,6	1,0	4,9	x	0,7
Canadá	5,5	27,0	1,4	1,0	4,5	m	0,8
Rep. Checa	4,5	2,9	8,3	a	1,7	a	0,5
Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m
Finlândia	28,4	15,7	14,6	a	m	0,7	2,3
França*	17,5	18,0	5,1	0,9	6,3	a	1,2
Alemanha	12,5	4,8	11,2	a	a	a	1,8
Grécia	m	m	m	m	m	m	m
Hungria	m	24,7	x	a	3,3	x	0,9
Islândia	9,8	22,3	2,5	n	1,1	n	n
Irlanda*	17,7	23,8	1,4	x	11,9	x	0,8
Itália	0,3	0,9	13,6	a	2,2	0,9	0,4
Japão*	29,9	27,7	x	a	2,5	a	0,5
Coreia*	29,8	25,1	a	0,4	2,5	a	0,6
Luxemburgo	7,4	a	a	a	a	a	a
México	m	10,1	m	m	m	m	x
Holanda	0,8	33,3	1,3	a	1,9	0,3	x
N. Zelândia	12,7	26,1	6,7	0,6	14,1	n	0,7
Noruega	6,3	33,3	3,8	1,2	1,0	4,2	1,1
Polónia*	0,8	12,0	13,0	a	5,3	4	m
Portugal*	6,5	7,4	10,1	n	m	m	1,4
Espanha	4,1	12,5	15,4	n	x	m	0,9
Suécia	1,5	23,0	2,0	0,1	0,4	n	2,2
Suíça*	m	7,8	11,3	1,0	a	1,2	2,5
Turquia	6,4	9,6	a	a	0,8	0,2	0,2
GB	11,1	33,2	1,9	0,1	12,3	x	1,2
EUA	9,2	32,9	a	a	12,4	2,2	1,3

a – não aplicável porque a categoria não existe m – não existem dados

n – valor nulo ou desprezável x – valores incluídos noutra categoria

* – assinala uma taxa bruta

Gráfico 1 – Taxas de doutoramento

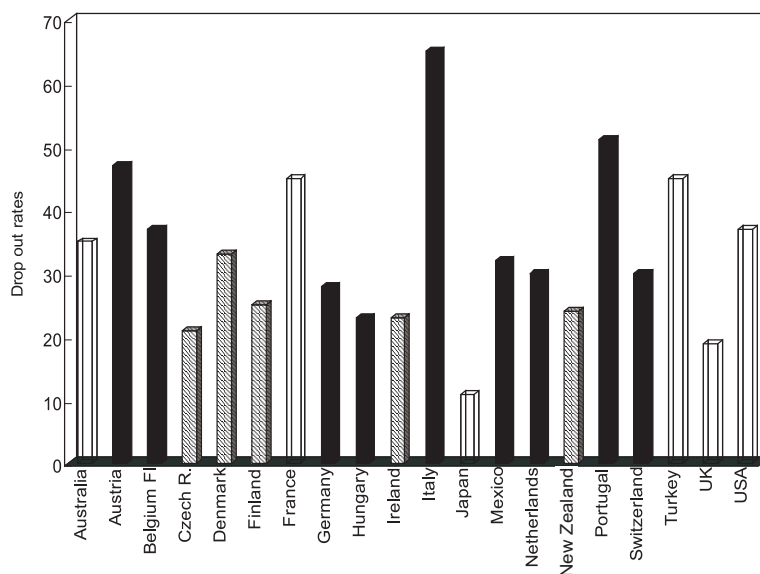
Em termos de doutoramentos poderemos dizer que até estamos numa situação muito favorável, porque a percentagem da OCDE é 1%, nós em Portugal estamos com cerca de 1,4%. Significa que os programas de incentivo ao doutoramento, nomeadamente nas ciências e na tecnologia, têm tido um efeito positivo. Significa que, neste momento, se olharmos para os nossos colegas europeus, pelo menos em termos de pós-graduação, estamos numa fase que podemos considerar de recuperação.

No gráfico 2 apresentam-se as taxas de abandono, os *drop out rates* e chamo a atenção para a situação de Portugal, muito má. Gostaria de comentar um pouco os dados que a OCDE fornece.

Em primeiro lugar devo esclarecer que as barras neste gráfico não correspondem aos dados da tabela anterior; infelizmente, a OCDE dividiu, de forma diferente da tabela anterior, o que considerou como licenciaturas longas, curtas, etc. Neste caso, as barras a preto correspondem a

licenciaturas com mais de quatro anos, as barras a branco a licenciaturas curtas, portanto, com quatro anos ou menos, e as intermédias correspondem aos dados dos países em que misturaram as duas coisas, portanto onde não foi possível distinguir entre cursos curtos e cursos longos.

Gráfico 2 – Taxas de abandono



Se virmos com cuidado o que ali está, reparamos que a Itália aparece de novo como campeã do insucesso. À Itália corresponde aquela barra maior, mas Portugal aparece quase em segundo lugar, com uma taxa de abandono na ordem dos 50%.

Que dúvidas é que eu levanto em relação a estes dados? Em primeiro lugar, as datas: embora tenham sido publicados no ano 2000, grande parte dos dados referem-se ao início da década de noventa. Em segundo lugar, as diferenças na obtenção dos dados de país para país porque, infelizmente, a OCDE usa três critérios diferentes e mistura os três critérios no mesmo gráfico. No caso de Portugal, o critério que é declarado como tendo sido

utilizado é o seguinte: para uma licenciatura de x anos, vamos comparar o número de alunos que ao fim desses mesmos x anos concluiu a licenciatura com o número de alunos que entraram há x anos atrás; este critério exclui completamente o aluno que reprovou um ou mais anos, não o contabilizando. É, portanto, uma medição em que se faz o *drop out* em termos de êxito total na passagem de ano. Mas outros países usaram um critério diferente: olharam para o número de alunos que se licenciaram ao fim de oito ou dez anos. Como é evidente, estes países saem beneficiados em relação aqueles em que se utilizou apenas a duração normal de curso. E foi ainda usado um terceiro critério que consiste em fazer cálculos de probabilidades de licenciatura e de abandono, tomando em conta diversos anos consecutivos e fazendo a média estatística. Portanto, a minha grande crítica a estes valores apresentados pela OCDE é que eles, de facto, não são estritamente comparáveis.

Acontece, ainda, um caso estranhíssimo: é que na tabela onde se refere em que condições é que foram feitos os cálculos, país a país, verifica-se que, no caso de Portugal, se aponta para licenciaturas longas, portanto, com mais de quatro anos. No entanto, os cálculos são feitos entre 1991 e 1993, ou seja, compara-se o número de alunos entrados em 1991 com o número de alunos saídos em 1993; confesso que não sei propriamente qual o significado disto. Chamo a atenção para que este tipo de análises é extremamente complicado, porque ou se segue uma *cohorte* de alunos por nome e se vê desses alunos quantos é que chegaram ao fim em cinco, seis, sete anos, ou temos fenómenos que vão alterar os resultados, como, por exemplo, os alunos que se transferem, quer para dentro quer para fora do curso, e que não correspondem necessariamente ao problema de abandonos. O aluno mudou de curso, será que isto é um abandono? Na minha opinião não é um abandono, portanto não pode ser classificado como tal.

Assim, apresento estes dados pelo que valem, chamando a atenção para que têm que ser olhados com extrema cautela porque os cálculos não foram feitos da mesma maneira para todos os países, e não se sabe até que ponto é que este tipo de trabalhos é feito com cuidado. Devo dizer que a

minha impressão é que, na maioria dos casos, os dados são pedidos aos Ministérios e nem sempre são tratados com cuidado suficiente.

De qualquer modo, uma coisa é óbvia, é que há um problema: as taxas de abandono, quer sejam de 50%, de 40% ou 35%, são, de facto, elevadas. E, mesmo em países onde tradicionalmente as taxas eram baixas, como é o caso do Reino Unido – um país que entrou tardiamente na massificação – a questão da percentagem dos alunos que hoje não concluem a sua licenciatura começa a preocupar o governo inglês.

O único tipo de relação que a OCDE estabelece entre taxas de sucesso (ou taxas de abandono) e os cursos é, essencialmente, em termos de duração. Afirma-se que nos países que, genericamente, só têm formação de tipo longo, as taxas de insucesso e abandono tendem a ser maiores do que nos países onde se combina formação longa com formação curta.

O exemplo mais típico deste facto é dado pelos Estados Unidos, onde hoje existe, praticamente, uma instituição para cada caso: há instituições para muito inteligentes, pouco inteligentes, para trabalhadores, pouco trabalhadores, para novos, para velhos, etc. Até existem os chamados *Open Access Institutes* que aceitam alunos sem olhar para o seu percurso académico anterior. Portanto, os Estados Unidos são um exemplo típico de um sistema de enorme diversidade que procurou atender a toda a clientela, e gabam-se de ter hoje um ensino de carácter universal, onde cada americano encontrará uma solução para o seu caso a um nível conveniente. No caso europeu e tentando encontrar algumas razões para este tipo de problemas, alinhei aqui seis questões.

A primeira questão, como já disse, é a massificação. Embora os dados da OCDE não permitam concluir por uma relação directa, tem sido considerada válida a opinião de que a massificação do ensino superior se traduziu, na generalidade dos casos, numa diminuição da qualidade.

A segunda questão está relacionada com o facto da clientela do ensino superior ser hoje muito mais heterogénea. No ensino de elites o aluno ia para a universidade para um determinado curso mas, no caso do ensino

massificado, temos alunos que querem ensino curto, alunos que querem ensino longo, alunos que querem fazer uma carreira de investigação, alunos que querem um emprego ao fim de dois ou três anos, etc. Isto levanta um tipo de problemas que começa a ser estudado, por exemplo, em Inglaterra. O facto das classe sociais mais baixas terem menos tendência a entrar em dívida do que as classe sociais mais abastadas reflecte-se dramaticamente na situação dos alunos em países que ou optaram por propinas substanciais, ou optaram por transformar as bolsas de estudo em empréstimos.

O que se está a verificar neste momento em Inglaterra é que os alunos das classe sociais mais baixas têm receio em iniciar uma vida de trabalho em dívida, ou seja, não dando hoje a licenciatura um emprego directo, nem sendo isso garantido, as classes menos abastadas têm medo de incorrer numa dívida substancial durante o seu período de formação, assumindo um encargo que poderá não ser facilmente pago durante a vida de trabalho. Isto já existia anteriormente porque, apesar da massificação, se verificava que a taxa de participação, no ensino longo, das classes mais baixas não subiu, muito pelo contrário, o que significa que as classes mais baixas não fazem o investimento necessário. Reparem, quando estou a estudar, estou a fazer um investimento no sentido em que não estou empregado e estou a abdicar de um salário para ter uma formação maior. Quando adicionamos a isto o endividamento, o facto de a pessoa ter contraído um empréstimo que vai ter pagar, as coisas começam a ficar mais complicadas. Hoje, em Inglaterra, a questão dos estudantes terem começado a pagar propinas reais, adicionada à transformação das bolsas de estudo em empréstimos, tem agudizado os problemas desta natureza.

Depois um terceiro factor: a falta de capacidade da universidade, ou falta de atenção da universidade em relação a este novo público diversificado. Muitos dos meus colegas continuam, olímpicamente, a ensinar da mesma maneira, da mesma forma, como se os alunos ainda fossem alunos de uma escola de elites. A universidade não se soube adaptar à transformação dos alunos que hoje entram na universidade, os métodos de ensino continuam, em muitos casos, a ser os velhos métodos de ensino clássicos e, muitas vezes, só se adoptam tecnologias mais avançadas quando

o docente entende que isso lhe dá menos trabalho. Eu tinha um professor de Mineralogia que falava dos morcegos da pedagogia: eram os professores que passavam os acetatos a grande velocidade porque, em princípio, lhes dava menos trabalho do que estarem a preparar as aulas. Como a passagem de acetatos se fazia em sala obscurecida, esses eram os morcegos da pedagogia.

Outro factor tem sido o predomínio da investigação sobre o ensino, ou seja, a grande pressão para os docentes se dedicarem à investigação em vez de se dedicarem ao ensino. Deixem-me referir um facto muito interessante. Quando Margareth Thatcher foi Primeira Ministra, introduziu medidas de quase mercado, tentando criar competição entre as instituições (competição por alunos, competição por projectos de investigação, etc.), admitindo que, se as instituições tivessem que competir, por um lado, tinham que olhar mais aos interesses da clientela e, por outro lado, teriam que ser mais eficientes. Mas o que dá nome a uma universidade é essencialmente a investigação e o que aconteceu nas universidades inglesas é que esta medida, que tinha por fim melhorar a qualidade do ensino, se traduziu num desvio de fundos do ensino para a investigação, no sentido de aumentar a reputação da instituição. Um segundo aspecto negativo foi que as instituições estando agora a lidar com uma coisa que não conheciam, que era o mercado, tendo que vender serviços, etc., reforçaram os seus serviços administrativos. Portanto, da parcela que era dedicada ao ensino foi desviada uma fracção no sentido da investigação, e uma outra fracção no sentido da administração: *marketing*, venda de serviços, patentes, etc. Portanto, tudo isto absorveu uma parte significativa dos fundos.

Por último, apontaria também a questão dos baixos critérios de entrada: quando as instituições se vêem apertadas, em termos de falta de alunos, têm muitas vezes a tendência para baixar os critérios de entrada. E isto coloca também um outro problema muito interessante que vou ilustrar com o caso inglês e depois podemos generalizar. O Governo Britânico tem como medida política a ideia de que 50% das faixas etárias convenientes entrarão no ensino superior e estima isto combinando o aluno em idade corrente com o aluno mais maduro. A ideia de diploma em *part-time* vem

do tempo de Margareth Thatcher porque o aluno em *part-time* tinha uma grande vantagem para o Governo, é que não recebia bolsas de estudo, era um aluno mais barato, e metendo mais alunos em *part-time*, conseguiam ajeitar os números das taxas de participação sem grandes problemas para o orçamento. Tem também havido, por parte do Governo inglês, enormes campanhas, no sentido de promover o acesso aos que tradicionalmente não têm acesso à universidade: alunos de zonas deprimidas, ou de famílias operárias, ou aqueles jovens que tradicionalmente não entram, indivíduos com problemas de aprendizagem, etc. E o que se verificou foi que, mesmo pagando – e o Governo inglês financia essa acções – nenhuma das universidades de topo abriu as suas portas.

Reparem que isto tem algo que ver com as histórias do *ranking*. Se vamos produzir um *ranking* para as escolas do ensino secundário dizendo que numa escola 80% dos alunos foram aprovados e na outra só 30%, as escolas defendem-se, excluindo à partida os alunos que lhes vão dar problemas. E isto, que se verifica a nível secundário, repetiu-se, claramente, a nível do ensino universitário. Por um lado é muito bonito ter estas políticas de promoção dos grupos mais desfavorecidos, mas se depois isto for acompanhado, por exemplo, por medidas de controlo de produtividade das universidades que não tenham em conta estes factores, claro que as universidades não são estúpidas, defendem-se e criam mecanismos que evitarão a entrada do aluno que lhes vai complicar as estatísticas.

Portanto, meus senhores, isto é o que eu tenho a dizer. Não tenho muitos dados, acho que este problema mereceria, por parte do Ministério da Educação e por parte das Universidades, um esforço no sentido de conseguirmos estatísticas capazes, por forma a que seja possível medir o que de facto corresponde a taxas de insucesso e analisar um bocado quais são as suas causas.

Muito obrigado.