Diversidade de Oferta de Cursos

Moderador – Júlio Pedrosa

SEGUNDA SESSÃO

Diversidade de Oferta de Cursos

António Magalhães
Fernanda Correia

*Na apresentação do caso português, os dois oradores, Dr.^a Fernanda Correia e Dr. António Magalhães, co-autores do Estudo “**Diversificação e Diversidade do Sistema de Ensino Superior. O Caso Português**” procederam à exposição detalhada do capítulo dedicado ao Sistema do Ensino Superior em Portugal, o capítulo VI, a que correspondem as páginas 99 a 138 deste volume.*

Assim, por recomendação dos autores e com o objectivo de evitar a duplicação, optou-se por não apresentar a transcrição das duas intervenções iniciais desta sessão.

No entanto, para facilitar a localização e a evocação dos temas por parte do leitor, reproduzem-se os tópicos da secção do sumário relativa a este capítulo:

“... Capítulo VI

Diversificação e diversidade no sistema de ensino superior de Portugal

- 6.1. O desenvolvimento do ensino politécnico*
- 6.2. O desenvolvimento do sector privado*
- 6.3. A distribuição regional do ensino superior*
- 6.4. Diversidade de oferta de cursos*
 - 6.4.1. Ensino Público: universitário e politécnico*
 - 6.4.2. Ensino Politécnico – outro*
 - 6.4.3. Ensino Particular e Cooperativo*
- 6.5. Conclusões”*

Comentário

João Ferreira do Amaral

A minha posição, como crítico, é aqui um pouco difícil, pois concordo, geralmente, com as conclusões do trabalho. Aliás, creio que não era de esperar outra coisa. É um trabalho de grande valor científico e factual, retira conclusões que, do meu ponto de vista, fazem sentido, principalmente, na óptica de um economista, como irei referir mais adiante.

Não sei o que foi o debate da manhã. Pelos vistos, houve conclusões polémicas, mas, por mim, como adiro à maior parte das conclusões do estudo, nem sequer vou pôr em causa essas conclusões. Vou limitar-me a alinhar algumas razões adicionais pelas quais considero que o trabalho faz sentido e, por outro lado, apontar alguns aspectos que, embora não tenhamos experiência deles no nosso ensino superior, poderão, no futuro, ser actuaentes. Julgo que já há algumas indicações disso e talvez valha a pena tê-los em conta quando olhamos para o sistema numa perspectiva de futuro.

Do ponto de vista do economista, não é nada estranho que o sistema de regulação pelo mercado não funcione bem. Falo de mercado, não falo da propriedade das instituições que fornecem este ensino superior. Podem ser privadas ou públicas, mas mesmo que sejam públicas, podem funcionar, exclusivamente, em termos de mercado. Não funciona bem, neste caso, como em outros semelhantes, porque existe aquilo que nós chamamos em economia externalidades positivas, que se produzem também noutros domínios. No caso específico do ensino superior, como em relação a outros bens, produzem-se efeitos benéficos para a sociedade que estão para além, isto é, são superiores à remuneração que as entidades que os fornecem recebem do sistema do mercado.

Portanto, uma entidade fornece ensino superior, ganha em termos de mercado um certo lucro, ou um certo benefício, com isso, mas os benefícios que ocasiona na sociedade não são reflectidos nesse lucro ou a nesse benefício. O que significa que, neste tipo de mercados, tipicamente, a oferta acaba por ser insuficiente em relação às necessidades, como se

verifica no ensino superior. Justamente porque a sociedade beneficia mais do que as próprias instituições do fornecimento deste bem, aquilo que é fornecido pelas entidades e que vai até ao limite do que lhes é útil oferecer, está abaixo daquilo que é necessário do ponto de vista da sociedade. É o que chamamos um bem de mérito.

Um bem de mérito é, justamente, o tipo de bem cujo fornecimento pelo mercado tende a ser inferior às necessidades e, portanto, sendo isto válido para todos os efeitos benéficos, é também válido em relação à diversidade que é, naturalmente, uma externalidade positiva.

Tanto no que respeita à diversidade em termos de cursos, como à diversidade em termos de oferta regional, sendo que aí a externalidade positiva ainda é muito mais evidente, porque os custos de implantação regional são, normalmente, bastante elevados. Por isso, o facto de o estudo ter chegado a essa conclusão no subsistema privado do sistema do ensino superior, não é para um economista uma surpresa e é uma das razões adicionais para considerar que toda esta análise se encontra bem fundamentada.

O segundo aspecto que queria referir é que daqui se conclui que, não podendo o sistema funcionar em termos de mercado, independentemente da propriedade das instituições que o compõem, é preciso alguma regulação pública. Há uma possibilidade, que muitos defendem mas nós não temos experiência dela, que é a de o Estado regular, fundamentalmente, a procura, isto é, incentivar a procura através, por exemplo, da emissão de *vouchers*, e depois a oferta ajustar-se a essa procura. O que, certamente, garantiria que uma oferta insuficiente fosse puxada pelo Estado através do incentivo ao aumento da procura de cursos de ensino superior.

Julgo que esta não é uma boa solução porque haverá sempre problemas de equidade. Porque as escolas não são iguais, as propinas das melhores são mais elevadas que as das piores, os *vouchers* não se poderiam adaptar, evidentemente, a cada situação em particular, o seu valor seria sempre uma média, e, portanto, a tendência, seria para os alunos mais ricos, que poderiam pagar o excedente em relação ao voucher médio, poderem beneficiar mais. Ou então, teria que haver uma

regulação de tal forma minuciosa das escolas que, praticamente, se tornaria impossível implantar o sistema. No entanto, o problema que abordamos aqui não é um problema de equidade. Pode ser que, do ponto de vista da diversidade, tal sistema pudesse responder a algumas das deficiências do subsistema do ensino privado. O Estado aí poderia regular também ou incentivar a própria diversidade regulando a dimensão de *vouchers* consoante as possibilidades da oferta, mas incentivando uma diversificação quando fosse caso disso.

Apesar de tudo, não me parece que este seja o melhor sistema de o Estado exercer a sua função reguladora. Julgo que, de facto, é muito mais importante o Estado regular a forma de funcionamento do próprio ensino, apoiando, embora, a procura, principalmente daqueles que têm menos possibilidades de acesso ao ensino superior. Uma das formas de regulação mais efectivas é, evidentemente, manter um forte e qualitativamente elevado sistema de ensino público. Julgo que essa é a forma mais eficaz de regular, pela positiva, o fornecimento de bens tão importantes como este.

Sendo assim, há duas questões que se me põem, relativamente, ao futuro. A primeira, que não é uma experiência que tenhamos desde já, é a seguinte: não sei se as condições gerais do funcionamento da economia permitirão ao sistema público (ou se quiserem ao Estado enquanto regulador do sistema do ensino superior e também fornecedor, ele próprio, através das universidades e politécnicos, de ensino superior) manter no futuro uma capacidade, uma margem de manobra de regulação como houve no passado, embora tenha eventualmente, sido exercida de forma deficiente em alguns domínios.

Um outro aspecto desta questão que gostaria de levantar é o da internacionalização do ensino superior. É perfeitamente normal esperar que, pelo menos no ensino privado, haja uma internacionalização. E, portanto, se formem redes de universidades a nível mundial, tipo *franchising* em que, como nas redes de hotéis, há uma empresa multinacional que vai abrindo escolas nos diversos países com um ensino típico, provavelmente de grande qualidade em certos domínios, mas que não obedecerá, facilmente, a regulações nacionais.

Isto pode ser verdade no ensino privado, mas no ensino público, embora não haja aqui uma questão de compra, pode haver também integração em redes e há até, como sabemos, em vários domínios parcelares, integração em redes internacionais. O que é, do meu ponto de vista, positivo. Mas, em qualquer caso, levanta um problema de regulação, que não é meramente um problema europeu, é um problema que até nem será, especificamente europeu mas traz consigo uma interrogação: qual a admissibilidade de inserção, por exemplo, do ensino público em redes internacionais? Até onde é que pode ir essa inserção? O que é que é desejável que se faça? Em que domínios? Julgo que a questão não está neste momento clara, mas ela porá, com certeza, problemas no futuro. O movimento em si é positivo, mas, quanto às formas que pode assumir, poderão não ser todas elas agradáveis. E, portanto, julgo que há um largo caminho a percorrer até se chegar a uma concepção do que poderá ser a regulação estatal nesse particular.

Quanto à segunda questão, da qual já temos alguns indícios actualmente mas que no futuro se poderá tornar mais premente, já não considero que, *à priori*, seja positiva. É a questão da regulação burocrática a nível europeu. A declaração de Bolonha é aqui referida, justamente, de uma forma crítica por um autor, julgo que inglês, e penso que ele tem alguma razão. Em minha opinião, uma regulação burocrática mais ou menos disfarçada, como se pode fazer sempre estas coisas, é do pior que pode suceder ao ensino superior. Uma coisa é a inserção em redes internacionais de acordo com parâmetros acordados, outra coisa é a imposição de regras a nível europeu, de um ponto de vista centralizado. Creio que isto levanta um desafio importante, também, às autoridades portuguesas. Se querem regular o ensino superior, têm que estar muito atentas a isto e saber até onde é que é admissível haver uma regulação centralizada a nível europeu e qual a margem de manobra que deve ser sempre deixada à regulação do sistema nacional.

Para mim, neste momento, as coisas não são claras e temo que à semelhança de outros domínios da sociedade portuguesa, sejamos cilindrados, pela burocracia comunitária. Há esse fortíssimo risco e a verdade é que eu não conheço uma reflexão sobre isto. As consequências na universidade podem ser grandes, pode haver muita tendência de essas regulações comunitárias acabarem por fazer o país especializar-se, no

mau sentido, em certo tipo de cursos e apostando-se mais noutros tipos de cursos a nível das regiões mais desenvolvidas, à semelhança, aliás, do que sucede internamente em Portugal. Em Portugal são as regiões mais do litoral, com mais dinâmica, mais pessoas etc., que concentram o melhor do ensino superior. Nada impede, se houver uma regulação centralizada europeia, que seja justamente isso que venha a suceder a nível da Europa. E, portanto, nós passaremos a ser o “interior” da Europa, em termos de ensino superior. Julgo que este aspecto é de uma grande importância e chamava, também, a atenção para ele.

Muito obrigado.

Comentário

Pedro Lourtie

Em primeiro lugar queria agradecer o convite para estar aqui. E, com a benevolência do Senhor Presidente da Mesa, vou começar por comentar o Comentador anterior, fazendo algumas notas breves.

Estamos a falar de questões que têm a ver com a Declaração de Bolonha, que têm a ver com a internacionalização do ensino superior.

Em relação à possibilidade de sermos dominados pela Europa, de existir um controle europeu, é evidente que há algumas tentativas e alguns lóbis no sentido de criar acreditação a nível europeu, e não estamos a falar da União Europeia, estamos a falar de um outro nível, mais alargado. Julgo que, num Seminário que há pouco tempo se realizou em Lisboa, se conseguiu retirar esse élan ao grupo que tinha a veleidade de que fosse criada uma plataforma europeia de acreditação. Espero que as questões não sejam tão graves como o Comentador anterior mencionou. E, de qualquer forma, em relação à União Europeia, pelo menos enquanto não mudarem os Tratados, não há, de facto, qualquer possibilidade de fazer uma regulação a esse nível.

Quanto à internacionalização do ensino superior, julgo que é uma questão que tem alguma importância. Considero que o que se passou em Portugal, com o aparecimento e o desenvolvimento do ensino privado, fez com que se travasse, de uma forma significativa, a introdução de instituições transnacionais, ou seja, instituições sediadas noutro país e que oferecem formação em Portugal. Curiosamente, esse é um dos efeitos do aparecimento do ensino privado. Se formos ver o que aconteceu noutros países, verifica-se que, por exemplo na Grécia, neste momento a oferta transnacional começa a ter uma expressão significativa porque o sistema não tem capacidade para absorver a sua própria população e, por outro lado, foi travado o passo ao ensino privado.

É, de facto, um risco mas hoje, em Portugal, existe educação transnacional, existe, quanto mais não seja, a nível de *franchising*, de cursos que são dados aqui em colaboração com instituições estrangeiras,

dando graus de instituições estrangeiras. Existe tanto no sistema público, como no sistema privado.

Passarei agora a comentar o Estudo propriamente dito.

Notas introdutórias

O estudo introduz, no capítulo I, conceitos como diferenciação, diversidade e diversificação (Huisman) e refere três tipos de diversidade: sistémica, estrutural e programática (Birnbaum). Sublinha que o resultado da avaliação da diversidade depende do nível de observação (Guy Neave).

Refere ainda as razões que justificam a importância da diversidade (Stadtman, van Vught), constatando-se que a maioria se relaciona com a oferta de formação.

Na perspectiva da análise da diversidade de oferta de cursos, e considerando os três tipos de diversidade referidos, poder-se-á dizer que a diversidade programática é objectiva ou operativa e que as diversidades sistémica e estrutural são instrumentais.

Neste sentido, a análise da oferta de cursos deveria centrar-se sobre a diversidade programática que pode ser encarada segundo diversas perspectivas, como a dos resultados da aprendizagem (*learning outcomes*), das metodologias ou dos públicos alvo.

No capítulo II, ao analisar as teorias organizacionais, reconhece-se no estudo que estas são frequentemente contraditórias e que não é possível considerar isoladamente alguns dos factores, ambientais ou estratégicos, para explicar a evolução dos sistemas de ensino superior.

Nos capítulos III e IV são analisadas a evolução histórica da sede do poder e os mecanismos de regulação estatal e pelo mercado.

No capítulo V é examinada a relação entre regulação e diversidade, sendo dados alguns exemplos dos quais se procura tirar conclusões, a que se chamou lições. Ao fazer a pergunta *que políticas de ensino superior*

parecem beneficiar a diversidade?, são feitas referências ao caso português.

Finalmente, no capítulo VI analisa-se directamente o caso português.

O caso Português

Uma das lições que se procura tirar no capítulo V é a de que *“tudo indica que a transformação de um sistema binário formalizado num sistema unificado é desfavorável do ponto de vista da diversidade do sistema de ensino”*. Esta observação decorre da observação dos sistemas britânico e australiano.

Considero esta uma conclusão precipitada ou limitada, na medida em que se analisa apenas o nível sistémico e, como é referido acima, o resultado da avaliação da diversidade depende frequentemente do nível de observação. Em segundo lugar, no próprio trabalho são avançadas alguns dados (sobre avaliação do ensino e investigação e financiamento da investigação) que sugerem que o chamado *falhanço* destas políticas poderá estar relacionado com o facto de, apesar de se ter unificado o sistema, se manter o paradigma de universidade tradicional como referência para as avaliações e o financiamento da investigação. É neste sentido que considero a conclusão precipitada ou limitada, pois considera apenas o factor da unificação do sistema isoladamente e as avaliações e o financiamento como indicadores, sem questionar os critérios de avaliação ou de financiamento e sem analisar os seus efeitos na diversidade programática.

Esta afirmação, que vem justificar a actual política governamental, peca por simplista na medida em que ignora factores relativos à realidade envolvente, à cultura e aos paradigmas nacionais, à cultura institucional e a todo o conjunto de políticas que não apenas a alteração do tipo de sistema de ensino superior. É minha convicção de que não há respostas simples e que a promoção da diversidade passa por um conjunto articulado de políticas em que o facto de o sistema ser binário ou unificado é um aspecto menor.

Ao considerar que deve relevar-se a *sugestão de criar um organismo regulador independente, apresentada na Lei do Ordenamento e Organização do Ensino Superior*, o trabalho baseia-se num autor (Peter Karmel) que parte do pressuposto de que se quer manter uma *clara separação entre sistemas*. Teria sido interessante analisar os efeitos de um tal organismo regulador independente noutros aspectos da diversidade que não apenas a diversidade sistémica, antes de fazer a sua apologia.

No capítulo VI, dedicado ao ensino superior em Portugal, o estudo começa por analisar o desenvolvimento do ensino politécnico. Mesmo correndo o risco de ser acusado de estar a ser defensivo, na medida em que participei na criação do ensino politécnico, entre 1977 e 1980, não posso deixar passar em claro alguns aspectos.

Em primeiro lugar as opiniões expressas no trabalho são baseadas no conhecimento actual, que evoluiu nos últimos 25 anos, mesmo quando analisa as decisões então tomadas. Em segundo lugar, parece atribuir à decisão inicial todo o resultado, como se entretanto não tivessem sido tomadas decisões políticas que influenciaram esse desenvolvimento. A análise é ligeira e ignora as condições, ou os condicionalismos, da sua fase inicial.

Finalmente, a utilização da expressão *visão míope* indicia que estamos perante um afloramento de opiniões, mais do que uma análise científica da realidade.

Ao analisar o sector privado, aparecem as primeiras notas que dão indicação do aspecto da diversidade ou diversificação considerado e que se traduz na distribuição das vagas por áreas científicas. De facto, ao afirmar que o *sector público contribuiu bem mais do que o privado para a diversificação do sistema*, a afirmação é sustentada por uma nota onde se indica a concentração de alunos do privado nas áreas das Ciências Sociais e de Comportamento, da Gestão e do Direito.

No entanto, nos capítulos introdutórios foram avançados vários tipos de diversidade, entre eles, por exemplo, a diversidade estrutural. Neste campo, o ensino privado terá contribuído mais para a diversificação do

que o ensino público, quer no que se refere à sua organização interna quer no perfil e dimensão das instituições.

A análise da distribuição regional do ensino superior não oferece reparos de monta, embora a comparação, entre regiões, das vagas oferecidas pudesse beneficiar da sua referência a dados da população de cada um dos distritos ou regiões autónomas. Tal não significa que se defenda que o número de vagas tenha de ser proporcional à população. De um ponto de vista da análise, esta comparação poderá permitir uma aferição das políticas conduzidas.

Diversidade de cursos

Como referido anteriormente, o estudo baseia a análise da diversidade de cursos (programática) no número de vagas por área científica. É um indicador pobre e pouco revelador da ideia de diversidade que transparece dos capítulos introdutórios. A utilização apenas do parâmetro área científica leva a confundir cursos com organizações curriculares muito diversas, com objectivos e perfis de formação diversos, com públicos diversos, com metodologias de ensino diversas, etc. Toda uma panóplia de factores de diversidade, muito mais importantes e reveladores da realidade, que interessará mais directamente aos candidatos a estudantes e empregadores do que apenas a área científica.

O estudo conclui que no ensino público há uma distribuição “equilibrada” de vagas por área científica, sem qualquer análise crítica relativamente às áreas consideradas e apesar de haver uma área com 1 500 vagas e outra com 11 600. Caso se tivesse usado uma organização diferente das áreas científicas, que não a da UNESCO, a distribuição seria certamente diferente, pelo que o termo “equilibrada” carece de fundamento se não se apresentar um termo de referência.

Por outro lado, a distribuição de vagas do ensino privado é descrita como de *enorme* concentração no código 300, o que sugere um juízo de valor negativo relativamente ao termo *equilibrado* usado para o ensino público.

Poderiam, no entanto, ter sido utilizados referenciais para aferir do equilíbrio, ou não, da distribuição de vagas. Por exemplo, as necessidades do mercado de emprego, a procura dos estudantes ou, eventualmente, a distribuição da oferta de vagas por área científica de outros países.

A primeira conclusão quanto às causas da diversificação não decorre da análise feita. De facto, não se encontram no estudo fundamentos para se afirmar que a diversificação *não aconteceu devido à oferta de novos cursos para preencher novas necessidades do mercado e que foi mais a consequência de interesses estratégicos das instituições ou do desenvolvimento de novas áreas do conhecimento.*

Os autores afirmam que, *na sua opinião*, o aumento da oferta *foi mais determinada pelo que as instituições imaginaram como necessidades ou nichos de mercado, do que demanda real do exterior sobre estas.* O próprio estudo deixa em aberto se por mercado e demanda se refere a empregadores ou candidatos a alunos. No entanto, o termo *imaginaram* em contraponto com o termo *real*, sugere que as instituições de ensino superior estão desligadas da realidade, sem que o demonstre.

Perguntar-se-á como deverá ser determinado o desenvolvimento do ensino superior. Em meu entender, de um ponto de vista qualitativo, ou seja dos objectivos de aprendizagem, faz sentido oferecer uma formação de base alargada que permita sustentar aprendizagens futuras e desenvolver competências indispensáveis à vida, incluindo a vida profissional. De um ponto de vista quantitativo, os sistemas devem responder à procura dos candidatos, cabendo aos poderes públicos procurar influenciar essa procura em função de análises prospectivas de tendência do mercado de trabalho e de déficits reais ou previsíveis de diplomados em determinadas áreas.

É referida *alguma tendência dos politécnicos para copiarem as universidades*, o que também não decorre do estudo feito. No entanto, omite-se que também as universidades evoluíram, que não são hoje o que eram no início da década de 70, e não se explica o porquê desta evolução.

O estudo conclui ainda que *as instituições privadas não usaram a sua autonomia institucional para contribuir para a diversidade do ensino*

superior e que, pelo contrário, elas concentram a sua oferta de ensino num número limitado de áreas. Mas, caso as instituições privadas tivessem uma distribuição de vagas por área científica idêntica à das públicas, poder-se-ia, por absurdo, tirar a mesma conclusão, que não tinham contribuído para a diversificação pois se tinham limitado a reproduzir a distribuição de vagas do ensino público. Este ponto mostra a fragilidade desta conclusão.

Finalmente, afirma-se no último parágrafo, ao tratar do papel do Estado na regulação do sistema, que *muitos dos problemas que o ensino superior português enfrenta hoje resultam, em grande parte, do facto de na última década o Estado se ter demitido desse papel em numerosas ocasiões.* Mesmo que se possa ter esta opinião, ela não decorre certamente do âmbito do estudo realizado, sobre diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior.

Conclusão

O estudo apresenta uma análise interessante da bibliografia e das teorias sobre a diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior, confrontando vários autores e conceitos.

Por outro lado, procura tirar algumas conclusões para o sistema nacional e acaba por defender as linhas mestras da Lei do Ordenamento e Organização do Ensino Superior, nomeadamente o sistema binário, o organismo de regulação independente e uma maior intervenção do poder central. No entanto, essa defesa carece de fundamento, como procurei demonstrar, sem ter sido exaustivo.

O objectivo declarado do estudo é a diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior e, em particular, o caso português. Para o efeito foram usados dois indicadores, a distribuição regional e a distribuição por áreas científicas das vagas de acesso ao ensino superior.

Em meu entender, enquanto que o primeiro indicador permite uma análise com conteúdo significativo, o segundo, usado para tratar a questão da diversidade de oferta de cursos, não permite uma análise com conteúdo real. E é assim porque se ignorou todo um conjunto de características de diversificação ou diversidade que permitiriam dar

conteúdo a uma análise da diversidade programática, quer do ponto de vista dos empregadores, quer do ponto de vista dos candidatos à formação. Questões como a diversidade dos objectivos de formação, da organização curricular, das metodologias e dos públicos alvo, que seriam questões substantivas, não encontram referência no estudo.

Algumas das asserções constantes das conclusões ou não decorrem dos indicadores usados para análise do caso português ou apresentam uma ligeireza de análise que obriga a classificá-las como opiniões e não como verdadeiras conclusões.

Muito obrigado.

Debate

Maria Odete Valente - Tenho vindo a tentar encontrar algum fio condutor que esteja subjacente às apreciações sobre a bondade da diversidade. Isto é, partimos do pressuposto, logo de manhã, que a diversidade é boa, porque na natureza a diversidade é a fonte de toda a riqueza, e à sua semelhança, nos sistemas sociais a diversidade seria igualmente boa, mas sem especificarmos porque é que acreditamos que assim é, nem discriminando as razões que nos permitiriam sustentar tal convicção no confronto com os factos da situação actual.

Ora, na minha apreciação dos grandes problemas do ensino superior, um deles, que ainda não foi aqui focado, tem a ver com o facto de neste sistema, que em princípio devia ser de grande responsabilização do estudante por aquilo que aprende, cerca de 50% dos estudantes não estarem a estudar aquilo que desejariam ter escolhido e ter estudado. Isto é, não há confluência entre a área em que queriam profissionalizar-se, estudar, aprender, seja qual for o objectivo dessa formação superior, e a área de estudos que frequentam. Por um lado há este desfasamento, por outro lado vemos que os estudantes são arrastados para longe da sua região, o que poderia corresponder a um objectivo de descentralização nas respostas aos interesses dos alunos, mas resulta numa desadequação a vários níveis, porque os alunos não vão estudar aquilo que de facto desejam e são na maior parte das vezes arrastados exclusivamente pela cegueira do sistema do concurso que conduz a situações muito anómalas, como, por exemplo, termos nos Açores os estudantes de Lisboa e os estudantes dos Açores em Lisboa com os professores de uma Faculdade de Lisboa a dar as aulas aos seus alunos de Lisboa numa ilha dos Açores. Este é apenas um exemplo do que ocorreu várias vezes em Geologia na Faculdade de Ciências de Lisboa.

Este desfasamento, este desencontro total entre o que os alunos desejariam estudar e aquilo que conseguem, acrescido das deslocações perfeitamente injustificadas, sem nenhum fundamento lógico, deve levar-nos a pensar que para a diversificação do sistema ser considerada boa deveria contribuir para que os estudantes tivessem mais possibilidades de escolha à sua disposição e para uma maior confluência entre os seus

interesses e os estudos que frequentam. Julgo que seria muito importante saber se, por exemplo, nas regiões em que houve uma grande diversidade de oportunidades, essa relação mais positiva entre o interesse do alunos e os cursos que estudam se verificou, ou se essa diversidade, essa maior oferta de oportunidades, não levou a uma maior satisfação individual. Parece-me que este é um critério importante a considerar na análise da virtude da diversidade, nos contextos em que opera.

Uma outra questão tem a ver com a satisfação institucional e já não com a do estudante. Num sistema em que é preciso racionalizar, qualquer instituição não só deve, mas tem o dever de potenciar ao máximo a diversidade de formações que pode oferecer com os recursos de que dispõe. É mesmo um dever institucional. Isso significa que toda esta questão do sistema binário um dia terá de acabar, por muito que custe às pessoas aceitá-lo e as instituições deverão justificar os seus recursos, oferecendo as formações de níveis diversificados que forem capazes de oferecer com os meios que têm.

Resumindo, julgo que esta questão de ligar a diversidade ao sistema binário não é a mais adequada, pois é obrigação de cada instituição potenciar ao máximo os seus recursos e saberes criando diversidade e ao mesmo tempo contribuindo para a satisfação individual dos estudantes, permitindo que estudem nas áreas para que estão motivados sem terem de fazer deslocações quando estas não têm qualquer justificação baseada na natureza dos estudos ou de procura de melhores contextos de formação, e que constituem um pesadíssimo encargo para as famílias portuguesas.

Jacinto Jorge Carvalho – Julguei que, depois de ter colocado algumas questões da parte da manhã, obteria agora respostas diferentes. A propósito das intervenções do Senhor Dr. António Magalhães e da Senhora Dr.^a Fernanda Correia mas, sobretudo, da primeira, eu diria que reforço as minhas reservas acerca dos preconceitos e da necessidade de discutirmos os pressupostos. De facto, o estudo não será Jacobinista mas, como eu disse, é incompleto e prematuro, relativamente às conclusões que pretende tirar. Não vou repetir algumas das questões porque me revejo, inteiramente, nas observações que acabaram de ser feitas pelo

Professor Pedro Lourtie. Como eu já tive oportunidade de dizer, não houve, do meu ponto de vista, nenhum mercado de educação, não se criaram condições para isso e, muito menos, o ensino privado funcionou, ou pôde funcionar, sob as regras inerentes à existência do mercado. Para mim, só existe mercado quando existe igualdade de condições de acesso ao bem que se oferece. E é evidente que não há nenhum mercado quando os estudantes têm de pagar, integralmente, do seu bolso ou das suas famílias, o preço do serviço que obtêm e quando tem ao lado um sistema público a oferecer-lhe o mesmo bem, praticamente, em termos gratuitos. Para além dos condicionalismos de funcionamento que foram postos ao próprio ensino privado.

Depois quanto ao conceito de regulação e à dicotomia auto-regulação ou regulação pelos poderes públicos. Também concordo com o Professor João Ferreira do Amaral, quando diz que não é útil, ou não é sequer sustentável, acreditar que um sistema de auto-regulação pelo mercado funciona em relação à educação, e mesmo a outros bens. Parece-me indispensável a função da regulação. Mas uma coisa é função de regulação, outra coisa é o dirigismo Estatal. Nós não estamos a falar de regulação, o Estado não foi capaz, não teve competência política para fazer regulação. Tem um sistema dirigista baseado no controle *a priori*, que ainda por cima não é capaz depois de gerir, minimamente.

Depois gostaria, rapidamente, de me referir ao artigo do Professor Sousa Franco. Achei injusto, mas o Professor Sousa Franco não precisa que eu o defenda sobre esta matéria. Aliás, é das pessoas que há mais anos reflecte sobre as liberdades de aprender e de ensinar. Mas não me parecem aceitáveis as conclusões a que o estudo se refere, no sentido de que a realidade demonstra a falta de razoabilidade da asserção do Professor Sousa Franco, e mostro já porquê. Desde logo, a propósito do conceito de ensino livre. O conceito de ensino livre para o Professor Sousa Franco não é, com certeza, igual a ensino privado, no sentido em que o Senhor Dr. Magalhães há pouco dizia. O conceito de ensino livre pressupõe a ideia de liberdade de escolha das famílias, em igualdade de condições, não é igual ao ensino privado que nós temos. E, portanto, as teses do Professor Sousa Franco assentam na leitura que ele faz do art.º 43 da Constituição, e da prevalência deste artigo, ou pelo menos, do condicionamento que dele resulta em relação aos art.ºs 75 e 76. Não há

outra leitura possível, do meu ponto de vista. Portanto, as instituições mais autónomas criarão um sistema mais diversificado, na perspectiva de que tínhamos um sistema concorrencial, em igualdade de condições, em que haveria verdadeira liberdade de escolha das famílias, sem constrangimento de ordem económica. E só assim poderíamos falar de um sistema de ensino livre, no sentido que o Professor Sousa Franco refere. Peço-lhe desculpa a ele por, eventualmente, o estar a interpretar mal, até porque não sou com certeza, seu advogado.

O ensino privado é financeiramente menos dispendioso. Os números de que disponho e a que me tenho referido demonstram-no, como os próprios números divulgados pelo Ministério da Educação sobre os custos do ensino superior público também demonstram. Aceito que estes números possam ser simplistas. Mas também são simplistas as conclusões do relatório.

Nós temos no ensino superior em geral, ou tínhamos o ano passado, cerca de 340 000 alunos: cerca de 207 000 alunos no ensino superior público, universitário e politécnico, e 113 000 alunos no ensino privado.

No ensino superior privado os alunos pagaram de propinas e outras verbas cerca de 50,85 milhões de contos; no ensino superior público, o Orçamento do Estado destinou-lhes 203 milhões de contos, a que se acrescentou depois mais 10 milhões, sem contar com os dinheiros recebidos através de financiamentos das infra-estruturas, das actividades de investigação, do PIDDAC, do PRODEP, etc. Com estes valores, apenas, nós temos um custo médio por aluno no ensino superior privado de 450 contos, e no ensino superior público, de cerca de 900 contos por aluno, sem contar com as outras verbas porque, se contarmos com elas, dá cerca de 1 300 contos por aluno. Eu concordo que esta análise é simplista e que temos que ter em conta outros factores, mas temos aqui uma *décalage* superior a 100%. Portanto, não há dúvida nenhuma acerca da enorme diferença de custos entre ensino público e ensino privado.

Quanto ao ensino privado ter contribuído para agravar assimetrias regionais no que respeita à distribuição territorial da oferta, e conforme já disse na minha intervenção da parte da manhã, é evidente que não se poderia pretender que o ensino privado se instalasse em locais onde não

existe procura. Muito menos quando a sua subsistência depende apenas das receitas das propinas pagas pelos estudantes. Tudo seria diferente se realmente tivéssemos um sistema baseado na livre escolha das famílias e dos estudantes sem constrangimentos de ordem económico-financeira.

No que se refere ao objectivo da igualdade social, há dados apurados que mostram, claramente, que os alunos do ensino privado provêm de estratos socioeconómicos mais debilitados que os próprios alunos do sector público. Entendo que este dado deveria ser reflectido a propósito do sistema de financiamento do ensino superior. Aliás, penso que algumas das observações que o Professor Ferreira do Amaral fez, mas não desenvolveu, também andariam à volta desta questão. Efectivamente, as famílias mais debilitadas mostraram a sua disponibilidade para fazer um esforço de investimento na educação dos seus filhos. E esta questão deveria, efectivamente, ser objecto de reflexão, o que não tem acontecido.

Julgo, sem ter que retirar mérito e interesse ao estudo, pela discussão que ele suscita, que se quisermos estabelecer uma discussão sobre medidas estratégicas a introduzir no nosso sistema educativo e, particularmente, no nosso sistema de ensino superior, teremos necessariamente de aprofundar o debate sobre as noções com que estamos a trabalhar e sobre as conclusões que podemos tirar da análise da realidade que estamos a observar.

Luís Sousa Lobo – Desejo, neste painel, focar apenas alguns pontos, de maneira relativamente abreviada.

Em primeiro lugar, a propósito do estudo que foi feito sobre oferta de cursos no Ensino Superior, considero que, de facto, em termos regionais, se devia fazer as comparações usando capitação ou então comparando a oferta com a procura. Em algumas regiões, a procura de ensino superior subiu mais. Vê-se que há localmente, um défice entre oferta e procura em certos casos. Assim se comparavam as várias regiões correctamente, não apenas usando os números brutos.

Por outro lado, penso que com este estudo se podia avançar para análises mais detalhadas por áreas disciplinares. Vou explicar as razões.

Lembro o inquérito socioeconómico que foi feito pelo CNASES com a orientação científica do Professor Casimiro Balsa e o apoio financeiro da Direcção-Geral do Ensino Superior. Discutimos muito a maneira como o inquérito poderia ser feito. Orientação semelhante tem sido praticada na Universidade Nova num inquérito anual a que chamamos dos “Novos da Nova”, feito regularmente desde há cinco anos. Como os cursos não têm mais de cinco anos, isso significa que todos os actuais alunos da Universidade Nova já passaram por este inquérito, que é anónimo, mas reflecte o que se passa nas várias faculdades.

Verifica-se nesses inquéritos que há diferenças marcadas entre faculdades, na mesma Universidade, isto é, entre áreas disciplinares. A comparação que se faz entre público e privado, devia pois ser feita por áreas geográficas mas também por áreas disciplinares. Isso vai dar conclusões muito mais relevantes e pertinentes em termos de avaliação da procura social. No caso da Universidade Nova há três faculdades “elitistas”, com uma percentagem mais elevada de estudantes que provêm de famílias com capital cultural superior (pai ou mãe com curso superior), e que são a Faculdade de Direito, a Faculdade de Economia e a Faculdade de Ciências Médicas. Há uma Faculdade a que podemos chamar democratizante que é a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, que tem apenas 25 ou 28% de filhos de pais com curso superior. E há a Faculdade de Ciências e Tecnologia que está a um nível intermédio. Mas mesmo dentro destas duas Faculdades, que têm 15 licenciaturas, há assimetrias marcadas entre a procura das várias licenciaturas. Portanto, é interessante verificar quais são as áreas que estão a democratizar mais e a dar acesso a estudantes de famílias com capital cultural mais baixo, e qual o motivo. No fundo, as escolhas têm a ver com o imaginário, com as motivações, com as aspirações das pessoas, etc. E como há assimetrias grandes entre as áreas, mais fortes do que as assimetrias regionais, eu acho que a leitura comparada por áreas científicas é capaz de ser tão ou mais interessante que a comparação entre áreas geográficas.

A propósito recordo que no estudo do CNASES, embora seja um estudo sobretudo à escala macro, também lá estão as várias áreas, mas a amostra é apenas de 6 000 pessoas e as diferenças entre áreas têm ali

algumas limitações em termos de dar significado estatístico aos resultados.

Verifica-se que no sector privado se encontra também um grupo de maus alunos das famílias ricas, com algum significado. O privado parece ter uma clientela de segunda oportunidade: é a segunda oportunidade dos alunos mais fracos das famílias ricas, e também de estudantes de famílias mais carenciadas que, por razões, provavelmente, da barreira cultural têm médias mais baixas, e não podendo suportar na altura própria o custo do ensino e das deslocações, estão muitas vezes a estudar mais tarde e a trabalhar ao mesmo tempo. De facto, no ensino privado a percentagem de estudantes trabalhadores ou de trabalhadores estudantes é mais elevada. Por vezes, há um esforço financeiro acrescido das famílias, outras vezes há um esforço do próprio, mais tarde, aluno trabalhador já com 25 ou 30 anos. Por outro lado, agora que as bolsas contêm a propina até um valor próximo de 35 contos por mês (175 euros), pode-se dizer até que os mais carenciados estão privilegiados na opção, porque se o estudante carenciado for para o ensino privado também lhe pagam as propinas até àquele valor. Um aluno de família muito rica não tem problemas, para eles não há barreira económica, porque o pai paga o que for preciso. Contudo, para os de escalão intermédio, pagar cinquenta contos num lado e cinco no outro já faz diferença. Os mais carenciados, com direito a bolsa, acabam por ter uma opção de escolha maior, o que é um efeito curioso.

Na questão da oferta e da procura, eu sou um forte defensor do espírito de Bolonha, não por razões burocráticas e regulamentistas, mas pelo contrário, para promover a diversidade das escolhas e o aumento das oportunidades. Porque o espírito de Bolonha, tal como ele se está a traduzir neste momento (vamos ver o que se passa em Salamanca e em Praga), visa dar uma maior legibilidade internacional aos graus. Com graus muito longos, é evidente que o estudante para se movimentar dentro do sistema de ensino terá mais problemas. Por outro lado, verifica-se que o estudante, aos dezassete anos, quando escolhe, fá-lo por razões várias que, às vezes, aos vinte e um ou vinte e dois anos, já estão reajustadas. E se nós, realmente, os colocamos na calha de um curso muito longo, eles, no fundo estão a perder a oportunidade de reajustar atempadamente o seu percurso escolar, e terão mais dificuldades. Os

cursos de cinco anos raramente são de cinco anos. Acabam por demorar seis. Com cursos mais curtos, é mais fácil reajustar o percurso escolar. Portanto, os alunos vão querer procurar formações mais curtas, e a oferta internacional, em termos de redes de universidades, vai obrigar a ter em conta este efeito da diferenciação da procura e de oportunidades para a procura. Portanto, o grau, sendo mais curto, permite que o estudante complete o primeiro grau e a seguir mude para outro sítio, para outra instituição. Julgo que a pós-graduação vai ser muito internacionalizada, enquanto a formação básica vai continuar sobretudo ligada à clientela dos próprios países.

Vou ilustrar as incongruências do sistema actual com um caso. dos vários que se conhecem de estudantes que vão fazer um ERASMUS no último ano do curso de Engenharia. Quando chegam ao Imperial College ou a uma outra Universidade em Inglaterra, verificam que já fizeram as cadeiras correspondentes ao bacharelato. Aceitam-nos no mestrado, o qual fazem num ano e voltam a Portugal. Já têm pois o mestrado inglês mas não têm a licenciatura portuguesa. E, entretanto, vão-lhes aparecendo ofertas de emprego. Por essa razão, eu sou favorável ao processo de Bolonha, por permitir uma melhor comparabilidade dos diplomas e uma maior mobilidade dos estudantes, etc.

Finalmente uma referência à questão do ensino politécnico versus universitário. O sistema de ensino superior está diversificado e, quer se queira, quer não, vai haver rankings. No Brasil consultam-se os resultados do “provão” quando se quer comparar universidades, ou os dados do CAPES. Tem lá todos os mestrados classificados e vemos logo se a universidade tem 0 mestrados, 5 mestrados ou 50 mestrados, e qual é a pontuação dos respectivos mestrados. Na Europa e em Portugal o ranking vai aparecer, como aparece nos Estados Unidos. Parece que o Diário de Notícias está a preparar alguma coisa. Quer este ranking do Diário de Notícias funcione ou não, vai haver uma altura em que vai surgir um ranking credível. Se não for este, haverá outras tentativas.

O que é que pode ser a diferença genérica entre politécnico e universitário? Eu tenho tendência para pensar que seja assim: é útil que o primeiro grau seja o mesmo, que tenha a mesma denominação, justamente por causa da mobilidade. Isso era, no fundo, o que já estava

na Lei que a Assembleia Nacional aprovou em 1973, por iniciativa do Ministro da Educação, Veiga Simão. O grau é o mesmo, a natureza da instituição é que é diferente, sobretudo no que diz respeito não só ao tipo de ensino, mas também ao corpo docente. Se formos à terminologia americana do *research oriented* versus *teaching oriented*, eu digo que as universidades em Portugal e na Europa em geral, são *research oriented*. Toda a carreira docente universitária é definida numa lógica institucional com essas características. Se num determinado departamento universitário não se está a publicar regularmente, considera-se isso inadequado. Espera-se da universidade que a instituição seja *research oriented*, e a carreira docente é definida nessa base. O Politécnico, pelo contrário, é *teaching oriented*. Podem existir grupos que fazem investigação, mas não faz parte da expectativa, não faz parte da lógica da carreira estar a favorecer a progressão numa base *research oriented*. Precisamos de muitas instituições a desempenhar esse tipo de ensino. Algumas universidades, sobretudo privadas, estão a desempenhar essa função, embora continuem com o rótulo de universidade.

Quanto à comparabilidade dos custos do ensino, devo dizer que também deverá ser feita por áreas, porque se o ensino público de Direito custa 400 contos por aluno e ano, o de Engenharia 800, e o de Medicina 2 000, é evidente que, não havendo Medicina e poucas Ciências e Engenharias no privado, os custos são em média mais baixos. Os custos têm que ser comparados por áreas homólogas. Concordo que se façam comparações por área e para qualidade igual. Não se podem fazer generalizações, convém encontrar casos exemplares com comparabilidade. Neste momento, tendo em conta as assimetrias dos custos por áreas e vários outros aspectos, incluindo a procura social, não é aceitável que se continuem a fazer comparações com base na macro análise.

A propósito da chamada endogamia do corpo docente, gostava de referir um artigo que saiu na revista “Nature” desta semana. Dois investigadores espanhóis, que estão a trabalhar em Edimburgo, fizeram, em determinada área científica, uma comparação entre quatro países quanto à endogamia do pessoal docente, ou seja, a taxa dos professores de uma determinada universidade que são ex-alunos dessa mesma universidade. Essa taxa dá 95% de endogamia em Espanha, 50% em

França, 17% no Reino Unido e 7% nos Estados Unidos. Portanto, nos Estados Unidos as universidades têm, em média, 93% de professores que vieram de outras universidades. E em Portugal, como estamos?

Finalmente, só uma nota, quanto à avaliação por entidades independentes. No caso do Brasil, o “provão” e a avaliação do CAPES, são conduzidos por entidades estatais, embora com comissões independentes. No entanto, nos EUA, o ABET, Accreditation Board of Engineering and Technology, não é uma Ordem profissional, é uma instituição *ad hoc*, feita só para conduzir a acreditação. Uma acreditação ou avaliação feita por uma entidade independente pode desempenhar um papel importante na qualificação dos cursos e, se for credível, pode desempenhar um papel também muito importante na percepção pelo público das diferenças entre as escolas.

Vasco Cardoso – Assisti com muito interesse e com especial atenção ao debate que hoje aqui tivemos. Não tive o tempo que seria necessário para aprofundar aquilo que são as conclusões do trabalho que é aqui apresentado e os dados que aí vêm reflectidos, mas, numa primeira apreciação, devo dizer que algumas das reflexões que os estudantes, de forma empírica, como é óbvio, foram acumulando ao longo destes últimos anos, têm algum reflexo nas conclusões que são tiradas neste documento. Mesmo sem termos tido, para convergir mais ou menos neste mesmo conjunto de ideias, os instrumentos que seriam necessários para dar uma base mais sólida a esta nossa reflexão, o facto é que existe essa convergência.

Pela minha parte, não sendo técnico nem especialista nesta matéria, penso que seria interessante abordar aqui a perspectiva do estudante do ensino superior perante esta questão da diversidade. Essa matéria já foi abordada por Conselheiros que me antecederam, mas é importante que se pergunte se esta é a diversidade que os estudantes procuram, a que querem e na qual eles se revêm. E aquilo que nós verificamos é que, apesar do aumento significativo da oferta que existiu, quer em termos absolutos, quer em termos relativos, em qualquer um dos subsistemas, as diferenças que existem entre aquilo que é a vocação da larga maioria dos

estudantes do ensino superior e as áreas onde eles estão, efectivamente, colocados, são abismais.

O estudo não contempla esta parte, mas seria interessante observarmos, em função da diversidade de oferta que existe, aquilo que foi a colocação dos alunos ao longo destes últimos anos, em que lugar ficaram colocados na maior parte dos casos. Se observássemos com atenção esta questão seria mais facilmente compreensível aquilo que é a opção que muitos alunos fazem por interesses completamente diferentes daqueles que são a sua verdadeira vocação e aquilo que é a oferta que é apresentada. Opção essa muitas vezes condicionada por questões económico-financeiras. Penso que o facto de 56% dos estudantes mais carenciados, de acordo com o inquérito sócioeconómico de 1997, se encontrarem no ensino superior particular e cooperativo é significativo.

Também seria interessante sabermos se aquilo que é a apetência pela formação, as expectativas que são criadas ao longo da formação no ensino secundário, têm depois consequência e correspondência na diversidade que é oferecida no ensino superior. E depois, quais são as consequências do cruzamento desta realidade, com os níveis de insucesso escolar que existem, preocupantes ao nível da conclusão das licenciaturas. O Senho Ministro da Educação, respondendo a uma série de questões que lhe foram colocadas pelos estudantes do ensino superior, afirmou que um estudante leva 9 anos a concluir uma licenciatura. Este número, não pode estar desligado daquilo que é o conjunto de oferta que existe e o tipo de oferta que existe.

Uma outra questão que o estudo reflecte com grande evidência é que a diversidade que nós temos não foi a diversidade que o país procurou, foi aquela que, casuisticamente, foi surgindo. Por duas questões fundamentais: em primeiro lugar, uma questão que tem a ver com o não investimento no ensino público, ao nível daquilo que eram as necessidades na década de 80 e na década de 90, e, por outro lado, a oportunidade que a iniciativa privada encontrou nesta questão, criando um conjunto significativo de ofertas em áreas localizadas nos dois grandes centros urbanos. Poderíamos concluir que, sendo a diversidade um elemento positivo dentro do sistema, aquela que existe não foi aquela

que se procurou, nem é aquela que hoje se deveria ter, de acordo com o que são as nossas necessidades.

Sou estudante da Universidade da Beira Interior e, em relação às universidades ditas periféricas, ou mais recentes, queria dizer que as distorções continuam a existir, continuam a agravar-se. Uma delas é a criação de cursos, quando a lógica fundamental que preside à criação desses mesmos cursos é a procura de mecanismos de financiamento para as instituições. Para uma instituição, a criação de mais um curso de engenharia, quando o número de candidatos é extremamente reduzido, do ponto de vista financeiro não compensa, enquanto que a criação de mais um curso da área 300, mesmo que o mercado já esteja saturado nesta área, como há procura, compensa. Compensa pelos alunos que entram e pelas verbas que revertem para a instituição, e compensa porque a fórmula de financiamento incide, sobretudo, no número de alunos. Penso que, também a este nível, existem distorções que não estão a ser corrigidas e que a responsabilidade política relativamente a esta matéria não está a ser assumida.

Uma outra questão, relacionada com esta distorção da diversidade, tem a ver com os alunos do ensino superior particular e cooperativo. Este ano houve uma redução de cerca de dez mil vagas no ensino superior particular e cooperativo, existem situações preocupantes em algumas instituições do ponto de vista dos alunos. Nós temos vindo a reivindicar, do ponto de vista político, a contratualização entre o estudante e a instituição do ensino superior particular e cooperativo e o problema que está criado actualmente radica no facto de terem sido criados cursos para os quais, em determinada altura, a oferta correspondia à procura, quando hoje a oferta é maior do que a procura. E, portanto, os custos por aluno desses mesmos cursos aumentaram drasticamente nos últimos anos, num conjunto significativo de instituições de ensino particular e cooperativo. Aquilo que está a acontecer a algumas centenas, senão milhares de colegas meus, neste momento, é um aumento brutal das propinas, dos valores iniciais para valores que hoje são dificilmente suportados, com o risco de, caso não exista um número de alunos suficientes para esse mesmo curso, o curso encerrar. É uma posição complicada e que acho que é fruto desta mesma orientação.

Tenho pena que o estudo não tenha aprofundado as alíneas b) e d) daquilo que foi o enunciado do Professor Sousa Franco. Não que os outros aspectos não sejam importantes, permitindo apreciar a distribuição regional e a distribuição por áreas científicas do ensino superior público e do ensino superior particular e cooperativo. Mas seria interessante, na minha opinião, desmontar, no mais ínfimo pormenor, o argumento que, sistematicamente, vem para cima da mesa, com números que deixam muito a desejar, em termos de rigor e em termos de honestidade intelectual, que é a afirmação de que os cursos no ensino particular e cooperativo, são à partida, mais baratos, ou obedecem a uma racionalidade económica a que o ensino público não obedece. E acho que merecia a pena ter evoluído neste sentido, até porque é daí que deriva, uma justificação, um suporte político para o desenvolvimento deste mesmo sistema. Portanto, acho que era uma pista de trabalho, no caso de os autores estarem interessados em a desenvolver.

Finalmente, o que é que os estudantes pensam que deveria ser feito no sentido de resolver alguns destes problemas e algumas destas distorções?

Uma primeira questão é que o modelo de acesso ao ensino superior é um modelo que preserva estas mesmas distorções. Foi dito aqui que não poderíamos continuar com um modelo demasiadamente fechado e rígido e nós pensamos que alterações do actual modelo de acesso poderiam ser positivas.

Uma outra questão é a definição objectiva, e que, em nossa opinião, a Lei de Organização e Ordenamento do Ensino Superior não soube traduzir, daquilo que é o verdadeiro papel de cada um dos subsistemas. Dando o estudo a indicação de que o sistema binário está de acordo com aquilo que são as necessidades presentes, pensamos que, em relação a esta matéria, essa definição é importante. Acho que não é aceitável por nenhuma entidade académica, pelo menos pelos estudantes, o argumento de que o Governo não tem condições políticas para o poder fazer, ou não tem condições porque muitas vezes é sujeito a um conjunto de pressões, etc. Nós pensamos que não pode ser utilizado em nenhuma circunstância, esse argumento para se impedir que se avance com objectividade nesta matéria.

Uma outra questão tem a ver com o modelo de avaliação das instituições. Nós sentimos que esse modelo de avaliação das instituições, e hoje já aqui foi referido, necessita de ser aprofundado, necessita, sobretudo, de aumentar, drasticamente, a velocidade à qual tem vindo a decorrer nos últimos tempos. Sentimos que este processo entrou, em alguns aspectos, numa fase rotineira, que não introduziu dentro das instituições aquilo que era, inicialmente, o seu objectivo, ou seja, uma cultura de avaliação e que é um processo eminentemente burocrático e cujos efeitos não estão a ser potenciados. Temos também a ideia de que este era um aspecto a melhorar.

Uma última nota sobre a afirmação que surge nas conclusões de que, no sistema do ensino superior português, quer o controle pelo Estado, quer a coordenação pelo mercado se revelaram instrumentos incompletos de regulação política. Quanto a isto, julgo que quer a regulação pelo Estado que tivemos até ao momento, quer o tipo de mercado, em termos do ensino superior, não foram aqueles que procuramos, nem, aqueles que gostaríamos que existissem. Em minha opinião, os dois aspectos não podem ser colocados ao mesmo nível. E a redacção que aqui está posta em causa, indicia isso. Porque o nível de responsabilidade do Estado em termos de oferta pública e a responsabilidade que tem em termos de distribuição local e regional é, incomparavelmente, superior àquilo que é o papel da iniciativa privada, nesta área, no nosso país.

Maria José Miranda – Felizmente, o Reitor Sousa Lobo tocou vários aspectos que eu ia tocar também. Subscrovo, quase inteiramente, aquilo que ele disse. Também estou de acordo com aspectos focados pelo nosso jovem colega. Mas vou voltar a pegar, exactamente, no próprio estudo. Efectivamente, no que diz respeito ao caso português, o estudo é aquilo que é. Não anuncia mais do que é, nem faz mais do que anuncia. É, essencialmente, um estudo descritivo, que reputo do maior interesse. É perfeitamente evidente que, em função da metodologia adoptada, em função das variáveis seleccionadas, se chega a resultados diferentes. Mas é viável experimentar variadas metodologias, para ver o que é que dá? Estou a fazer, claramente, um elogio ao estudo, em termos de rigor, em termos de importância heurística, de abertura de novas pistas: não penso que seja, de maneira nenhuma, preconceituoso. É um estudo pelo qual

manifesto o meu maior apreço, embora, evidentemente, se como cientista, estivesse num projecto de investigação, teria feito as coisas de maneira algo diferente. Felizmente que as pessoas são diferentes!

Há dois pontos que gostaria de retomar.

A propósito da referência feita na exposição do Dr. António Magalhães à actuação do Ministro Roberto Carneiro, de quem, aliás, sou amiga pessoal, queria dizer que, efectivamente, esse disparate do carácter não eliminatório dos exames penso que não teve nada a ver com o privado, a não ser na facilidade concedida ao privado, porque os alunos iam lá, assinavam e tinham a prova feita. Isso teve, realmente, consequências tremendas no ensino superior, nomeadamente: o insucesso; a pulverização de privadas sem saídas profissionais, os empregadores também têm os seus critérios, quem paga manda; uma desvalorização do grau de licenciatura, que acho extremamente grave; e ainda as universidades públicas serem forçadas a abrir cursos para o desemprego, por causa da rácio, por causa da lei do financiamento. Isto também tem a ver com dois aspectos que foram focados pelo Luís Sousa Lobo, pela Odete Valente, pelo Vasco Cardoso, tem a ver com as variáveis do próprio estudo, tem a ver com o acesso ao ensino superior e com as modalidades de selecção, porque se trata de uma selecção por concurso. Efectivamente, durante uma determinada época da minha vida, finais de 80 até meados de 90, fiz uma série de estudos, alguns deles publicados em revistas internacionais, quer na América Latina, quer na própria Oxford Review of Education, sobre os procedimentos de selecção para o ensino superior. E houve um ponto que as várias pessoas tocaram, e de que também dei conta nesses trabalhos, que não foi formulado com muita clareza, sobretudo pelo nosso jovem colega. É extremamente importante saber se os alunos entraram, ou não, na primeira opção. A mim preocupa-me menos que tenham ido parar aos Açores, o que me preocupa é o problema da opção, isto em termos vocacionais. Ainda, quanto ao mérito do relatório, também o relatório do CNASES que conheço bem, é um estudo descritivo; mas nós temos que começar pelo descritivo, não vamos começar por inventar coisas, sobretudo em ciências sociais.

A última coisa que queria dizer tem a ver com as notas apresentadas no sumário quando referem que os objectivos das políticas governamentais não foram totalmente conseguidos, em parte devido ao crescimento do sector privado em sentido oposto ao dos objectivos de diversificação (distorções geográficas e oferta insuficiente de cursos técnicos). E é neste último aspecto que quero, exactamente, situar-me. Existe um desinteresse progressivo pelas áreas da ciência e da tecnologia, em favor das áreas das humanidades e das ciências sociais. Tenho os dados da National Science Foundation, estive presente na reunião de Tóquio em 1996 (OCDE), exactamente sobre isto, sobre o reconhecimento público da ciência e tecnologia.

No que respeita às candidaturas dos jovens no ensino superior, há um certo desprendimento, uma fuga, digamos assim, das áreas da ciência e da tecnologia. E penso que isto é uma variável intermédia, uma variável que tem de ser considerada no estudo porque, se tal não aconteceu, pode levar a uma conclusão menos sólida.

Rui Namorado Rosa – Queria agradecer o trabalho feito no relatório apresentado e que foi pretexto desta reunião, e fazer algumas pequenas notas. Já quase tudo foi dito, mas poderei estar em acordo ou em desacordo com várias das questões expostas.

Uma questão realmente central, em relação ao futuro do nosso sistema de ensino superior, é a monitorização das aspirações dos nosso jovens, embora se saiba que o público em formação ao longo da vida não se esgota nos nosso jovens. Mas, de facto, em relação a esse segmento muito especial, a monitorização das suas aspirações é um elemento que nos falta, até os próprios concursos de acesso não representam uma caracterização dessas mesmas aspirações. Penso que é um dado essencial que devemos ter. Tal como, por outro lado, se verifica a necessidade de termos em banco de dados todos os elementos relevantes para que, independentemente do grau de autonomia, ou do grau de regulação exercida pelas instituições, pelos órgãos, ou pelo Ministério, haja também capacidade de fazer prospectiva e capacidade de tomar decisões objectivas neste momento.

Portanto, conhecimento objectivo das aspirações, conhecimento objectivo dos dados que são recolhidos de natureza estatística, realização de estudos de prospectiva, reconhecendo embora as suas limitações, tudo isto é necessário para cada instituição, de per si, para o Governo ou para qualquer órgão de regulação poderem desempenhar as suas funções.

Em relação ao actual sistema e tendo sido referido por várias vezes a questão da sua natureza binária, que está consagrada, penso que há vantagem em que seja superada esta diversidade artificial do meu ponto de vista e considero a proposta que o Professor Sérgio Machado dos Santos fez, na sua intervenção inicial, como sendo uma proposta muito judiciosa na perspectiva gradualista de evolução do nosso sistema de ensino. Portanto, as universidades com estabelecimentos politécnicos, e politécnicos com estabelecimentos universitários, creio que é uma aproximação correcta, gradualista, como penso que devem ser as aproximações em matéria desta natureza. E essa natureza é, justamente, da dinâmica do sistema educativo, a questão dos antecedentes históricos e o seu peso em relação ao que hoje existe e àquilo que podemos hoje fazer. Portanto, este retrato, este olhar sobre os últimos 20 anos, é essencial, para podermos fundamentar opções futuras.

Tendo sido aqui abordada, diversas vezes, a questão da intervenção do sector particular e cooperativo, e embora esteja a favor da existência desse sector e reconheça, como muitos outros colegas, a importância que ele teve, julgo que temos que considerar, objectivamente, a crise em que esse sector, em parte, se encontra e a natureza do ensino que oferece. Estamos num país em desindustrialização, e chamaria até a atenção para a situação daquelas poucas instituições privadas que oferecem ensino da Engenharia e para a situação de dificuldade em que se encontrarão a curto prazo, isto sem falar de outras, como foi referido pelo nosso colega representante dos estudantes. O que vem chamar a atenção, uma vez mais, para a responsabilidade que agora impende sobre o Estado, pelas consequências no futuro dos jovens que frequentam ou frequentavam determinadas instituições, cuja viabilidade estará em causa, em particular aquelas que apostaram em ensinos que implicavam maiores investimentos, como é o caso de algumas no domínio da Engenharia. Aqui, a responsabilidade do Estado aparece mais uma vez, se não é no momento, é *a posteriori*. Isto faz pensar numa outra questão: quando

estamos a comparar ensinos particular e público, estamos a apreciar escalas de tempo demasiadamente curtas para que essa comparação se possa fazer. E, portanto, não estamos a falar em investimentos e amortizações que a criação desses sistemas implicam.

Finalmente, porque foi aqui referida, algumas vezes, a questão da internacionalização e toda a importância que tem, os riscos e o interesse que tem, também queria deixar uma palavra de precaução em relação às orientações da Declaração de Bolonha. Sem dúvida que não podemos estar isolados da reflexão internacional, mas não podemos ser arrastados, acriticamente, por opções que são tomadas em quadros objectivamente diferentes. Penso que a questão da Declaração de Bolonha deve ser tomada com muita precaução, sabendo até que o nosso problema está mais na interface do ensino secundário e da formação inicial e não, seguramente, na questão de progressão a níveis mais avançados de educação formal.

Portanto, quis dar uma opinião em relação a um assunto que é importante, e que foi referido aqui por alguns Conselheiros.

Pedro Lourtie – Quando se fala de desenvolvimento do ensino superior e da formação para o desemprego, se discute que áreas é que devem ser desenvolvidas, em que áreas se deve aumentar a capacidade, etc. a minha convicção é que há, um desenvolvimento qualitativo do ensino superior, no sentido do conteúdo da formação, dos objectivos de formação, e aí faz sentido ouvir os empregadores. É verdade que muitas vezes pouco dizem em relação a essas questões, mas é preciso saber descodificar a mensagem, não se trata de fazer aquilo que, supostamente, os empregadores pensam que deve ser a formação, mas é necessário ter esses dados em consideração para ajudar a reflectir.

Aliás, embora seja uma apreciação que não é totalmente científica, no sentido em que não tenho bases para fazer uma estatística sobre isto, julgo que em Portugal há alguma falta de formação que não corresponde aos conhecimentos científicos e técnicos mas, sobretudo, a outro tipo de competências: competências interpessoais, capacidade de trabalhar com os outros, capacidade de iniciativa, enfim, todo um conjunto de competências transversais insuficientemente desenvolvida no nosso país

que têm a ver com a cultura das instituições, a forma como é organizado o currículo e não têm muito a ver com as matérias, propriamente ditas.

Em termos quantitativos, acho que a resposta do ensino superior é claramente a procura dos estudantes. Agora, está nas mãos do próprio poder público, do Estado, procurar também influenciar essa procura, através de informação sobre quais são as áreas deficitárias. O desenvolvimento do Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior, ODES, julgo que foi uma das iniciativas em que o objectivo era, precisamente, recolher, dados para que as pessoas tivessem hipótese de escolher, de fazer as suas opções de ensino superior, com algum fundamento.

Um segundo ponto, muito rapidamente, para não alongar mais. Em relação à sugestão que foi feita pelo Professor Sérgio Machado dos Santos, de acordo com a qual as instituições universitárias teriam cursos politécnicos e os sectores politécnicos teriam cursos universitários, estou, totalmente, de acordo. Só não percebo porque é que não se chama a todos universidades.

Alberto Amaral – Em primeiro lugar, queria dizer que este trabalho faz parte de um conjunto de trabalhos que estavam previstos no âmbito do CNE, com a ideia de promover um debate em torno do ensino superior que deveria ter estado concluído até Dezembro do ano anterior. Portanto, não podem esperar que, no prazo que foi dado, se façam todas as investigações e mais alguma. O documento que serve de base a este debate foi o possível dentro das limitações de tempo impostas.

Em segundo lugar vou tentar responder a alguns dos comentários feitos, mas como foram tantos não terei resposta para todos e vou optar por me referir aos que considere mais importantes.

Em relação aos custos do público e do privado não faz sentido nenhum fazer comparações da maneira como são feitas. Por um lado, como foi apontado pelo Professor Sousa Lobo, a distribuição das disciplinas é completamente diferente no público e no privado. Por outro lado, no caso do público há uma componente de 40% dos vencimentos que corresponde, essencialmente, ao trabalho de investigação, que não

aparece do lado do privado. Depois, até a própria estrutura de carreiras docentes e o sistema de contratação é completamente diferente (o exemplo brasileiro mostra isto de forma evidente); se 40% ou 50% do corpo docente é formado por indivíduos contratados numa base horária, não vamos poder comparar os custos com uma situação em que é necessário assegurar uma estabilidade de carreira, as respectivas progressões e as aposentações. Não é possível fazer estes discursos grosseiros, não faz sentido nenhum.

Há uma outra questão que eu gostava de levantar porque é, sistematicamente, utilizada como argumento a favor do sector privado. Os defensores do sector privado olham para a Constituição apenas para invocar os direitos. Ou seja, dizem que a liberdade de ensinar e de aprender é um direito fundamental, portanto, deve ser respeitado, esquecendo a parte dos deveres consignados na Constituição. A Constituição no seu art.º 75.º diz, muito claramente, que é dever do Estado assegurar uma rede pública para todos os cidadãos. Isto é uma obrigação a que o Estado não se pode eximir, a de providenciar uma rede pública para todos os cidadãos. Qualquer cidadão tem direito a exigir do Estado acesso a uma formação em rede pública. Isto está um bocado ligado com a questão do Professor Sousa Franco, porque ele, aliás como o Engenheiro Roberto Carneiro, associa claramente o conceito de ensino livre ao ensino não público, não estatal. Ora não me parece que os docentes do ensino superior público sejam de qualquer forma coagidos ou influenciados pelo Estado, produzindo por esse motivo um ensino menos livre. Ensino menos livre será, porventura, o que é ministrado em universidades confessionais.

Quanto à questão do financiamento de alunos, quero chamar a atenção para o seguinte: apesar de tudo, e o Professor Sousa Lobo lembrou-o e bem, há um sistema de apoio social aos alunos do privado. E se querem valores exactos, no último ano lectivo o custo de financiamento das bolsas do sector público foi ligeiramente inferior a 11 milhões de contos, e no sector privado foi ligeiramente inferior a 5 milhões de contos². O que, face à proporção do número de alunos, até

² Em 1993, o Estado despendeu 55 732 contos em bolsas de estudo para os alunos do privado (incluindo a UC). Depois, esta verba cresceu de forma rápida, atingindo 492 mil contos em 95/96, 1,9 milhões em 96/97, 2,86 milhões em 97/98, 3.96

nem está tão disparatado como isso. Além de mais, é preciso ver que a bolsa média do aluno do sector privado é superior ao dobro da bolsa média do aluno do sector público. Isto porquê? Porque, no caso do ensino privado, é admitida a existência de pagamento de propinas no valor de 350 contos por ano, o que minora a questão da desigualdade de tratamentos. Aliás, a introdução de bolsas para os alunos do privado é recente e o financiamento tem crescido a um ritmo elevado.

Em relação às sugestões do Professor Lourtie, para valorizar o trabalho, devo dizer que estou na disposição de o desenvolver desde que sejam dadas condições objectivas para fazer. Por exemplo, estou perfeitamente disponível para fazer uma análise da adequação da oferta dos cursos às necessidades do mercado de trabalho, desde que me consiga arranjar os dados relevantes das necessidades de recursos humanos. Ora, como sabem, todas as tentativas de fazer previsões nesta área falharam, pelo que não me parece correcto fazer sugestões que não são viáveis. Depois, também considero que uma avaliação da procura dos cursos pelos alunos medida pelas suas candidaturas também não tem sentido nenhum. O Ministério da Educação costuma gabar-se de que mais de 70% dos alunos já escolhem o seu curso em primeira prioridade; porém, a verdade é que esta avaliação da procura está distorcida devido à forma como o aluno escolhe os cursos e como faz o preenchimento dos boletins de candidatura. Porque um aluno que tem média de 12, nunca vai pôr a primeira opção em medicina, embora queira ir para medicina. Portanto, a forma como o aluno selecciona as suas prioridades está distorcida à partida e é impossível utilizar as fichas de candidatura dos alunos, para ter uma ideia da medida da procura.

Quanto à comparação com outros países, embora não estivesse contemplada no documento inicial, ela foi já hoje apresentada em relação a alguns países considerados relevantes (os países da privatização tardia). E se compararmos a situação de Portugal com a situação de outros países, como é o caso do Brasil, é obvio que a estrutura da oferta do ensino privado é muito similar à estrutura de oferta do ensino privado em Portugal. E a mesma coisa aconteceu em todos os países, é fácilmo mostrar isso. O que eu não aceito é que tendo apresentado uma

milhões em 98/99 e 4,72 milhões em 99/00. O número de beneficiados cresceu de 1500 em 95/96 para 11 085 em 99/00.

distribuição geográfica em que o sector privado concentra em Lisboa e Vale do Tejo 52,7% das ofertas, e na Região Norte 35,1%, o que no seu conjunto representa 88% do total, e que, no caso do sector público, a distribuição seja 27% no Norte, 34% em Lisboa e Vale do Tejo, ou seja cerca de 60% do total, me venham dizer que a oferta do privado não está mais concentrada que a oferta do público, ou que não está distribuída de forma mais heterogénea. Eu não sei ver isto de maneira diferente; bastará olhar para as figuras 1 a 4, do capítulo VI, para afastar quaisquer dúvidas.

A mesma observação é válida em relação à questão da distribuição das vagas por áreas científicas. A comparação das figuras 12 e 13 bastará para demonstrar a extraordinária concentração da oferta de cursos do privado na área 300 (Ciências Sociais, Comércio e Direito), ao contrário do que acontece no público, onde a distribuição é muito mais equilibrada. Não aceito a crítica sobre a forma de agregação dos cursos por áreas (não fomos nós que fizemos esta agregação, é a agregação oficial da UNESCO que a Direcção Geral do Ensino Superior usa e que nos forneceu e que constitui um elemento para comparações internacionais) e que dá uma grande concentração da oferta do privado nas ciências sociais, comércio e direito (47,8%). Não fui eu que inventei as áreas e, certamente, não estão a sugerir que baralhe as áreas para obter valores diferentes, misturando por exemplo Direito com Medicina e Matemática.

Além do mais, se lerem todos os programas do Governo, desde 74, verificarão que tem sido, sistematicamente, afirmada a grande necessidade de associar o desenvolvimento do ensino superior ao crescimento económico, concentrando ou dando prioridade a determinado tipo de áreas como as ciências e tecnologias e a economia, e dando prioridade ao crescimento dos politécnicos em relação às universidades. O que aconteceu, se nós compararmos a evolução do público e do privado, é que o crescimento do sector privado ocorreu, essencialmente, nas áreas dos cursos de papel e lápis, em sentido oposto ao definido nos programas do Governo. O privado privilegiou as áreas que não têm nada a ver com a ciência e a tecnologia, não têm nada a ver com os investimentos de natureza laboratorial. O que está no relatório é que, apesar de haver uma ideia do Governo de que o crescimento deveria ser num determinado sentido, por efeito da forma como cresceu o

privado. não há dúvida de que a evolução geral do sistema se deu no sentido oposto.

Concordo que faz sentido fazer uma aferição da oferta em relação à percentagem da população; isso irá minorar as discrepâncias da oferta em relação às regiões de população mais baixa (Alentejo, Algarve e Ilhas); porém, nada irá alterar em relação ao facto de a oferta do privado ser mais concentrada do que a do público sob o ponto de vista da distribuição regional. As conclusões serão as mesmas.

Quanto à análise da adequação da oferta às solicitações dos jovens, será muito complicada pela razão seguinte: a análise do que acontece hoje com a colocação dos jovens demonstra que os do interior, de uma maneira geral, procuram vir para o litoral, mesmo que a formação seja oferecida na zona. O que acontece no litoral é que há mais procura do que oferta de ensino público e, como parte dessas vagas do litoral são preenchidas por jovens vindos do interior, há uma migração dos jovens do litoral em sentido contrário. Portanto, o jovem do litoral migra para o interior, aquele que não conseguiu qualquer colocação no litoral, não tem outro remédio senão deslocar-se para o interior. E depois existe um fenómeno compensatório, que resulta de uma análise das vantagens e desvantagens de pagar o custo da deslocação, ou de pagar um maior custo de frequência numa instituição de carácter privado, mas no local de residência.

Finalmente, em relação à questão das comparações internacionais, gostaria de chamar a atenção para o estudo dos casos da Austrália e do Reino Unido. O que é dito no relatório é que a análise dos casos da Austrália e do Reino Unido, tal como é feita por peritos, quer australianos, quer do Reino Unido, mostra que a unificação do sistema não contribuiu para a diversificação. E diversificação mesmo em termos programáticos. Na Austrália foi feito um estudo, extremamente detalhado, sobre o tipo de cursos que foram oferecidos pelas novas instituições que resultaram da fusão dos politécnicos e chegaram à conclusão que, na maior parte dos casos, houve uma cópia dos programas oferecidos pelas universidades. Portanto, não houve um aumento de diversidade programática, pelo contrário: as instituições que, antigamente, tinham programas próprios, quando se tornaram instituições

universitárias, foram copiar, exactamente, os programas que já existiam nas universidades de maior reputação³

No caso do Reino Unido o que aconteceu foi que depois da criação do sistema unificado, por promoção dos politécnicos a universidades, o Governo determinou a realização de um exercício de avaliação da qualidade de investigação e propôs a distribuição das verbas para a investigação de acordo com os resultados. Estes eram expressos numa classificação de 1 a 5, e quem tinha 5 recebia uma verba substancial por investigador, quem tinha 1 não levava nada, havendo distribuições de carácter intermédio para as classificações intermédias. O resultado desse exercício foi que os grandes beneficiados foram, naturalmente, Oxford, Cambridge, a London School of Economics, as Universidades de Londres, de Edimburgo, enfim, as universidades tradicionais.

Na sequência deste exercício os antigos politécnicos que, aliás, se sentiram prejudicados em termos de captação de alunos quando adquiriram o seu novo estatuto (as notícias destes últimos dias mostram que algumas das novas universidades já estão a fechar instalações porque não conseguem atrair alunos em número suficiente, havendo já quatro instituições intervencionadas para evitar a falência), vieram dizer ao Governo que o exercício foi incorrecto porque fizeram uma avaliação em relação à investigação, a que eles tradicionalmente não dão prioridade. Por outro lado, os antigos politécnicos têm uma tradição de ensinar muito melhor do que as universidades que perdem demasiado tempo com investigação em detrimento do ensino e, portanto, se o Governo fizer um exercício de avaliação da qualidade de ensino com efeitos no financiamento, os antigos politécnicos serão certamente recompensados. E o Governo inglês, na sequência do processo de avaliação da qualidade da investigação, fez um exercício de avaliação da qualidade de ensino que colocou em primeiro lugar Oxford, Cambridge etc., etc., e as novas universidades, (antigos politécnicos), ficaram em regra nos últimos lugares. É evidente que isto aconteceu porque quando se faz um exercício desta natureza, se escolhem os indivíduos mais reputados em cada uma das áreas científicas. Ora os indivíduos mais reputados eram,

³ Ver, por exemplo Meek, L.V. e Wood, F.Q., (eds.), (1998), *Managing Higher Education Diversity in a Climate of Public Sector Reform*, Canberra, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

evidentemente, os melhores investigadores associados às universidades mais reconhecidas, onde havia uma grande valorização da ligação da componente de investigação ao ensino, o que deu, naturalmente, este tipo de resultados.

A utilização de resultados mais recentes do sistema de avaliação inglês da Quality Assurance Agency (QAA) para contraditar o que foi dito deve ser vista com um enorme ponto de interrogação. O sistema não está estabilizado, não é aceite pela maioria das instituições, ainda não está assente em moldes permanentes, tem havido uma mudança constante dos critérios que estão a ser utilizados. Portanto, estar a usar algo que, neste momento, é instável não é, propriamente, muito significativo⁴.

No relatório procuramos não tirar muitas conclusões, proposadamente. O que tentamos fazer foi verificar se determinado tipo de medidas políticas e de atitudes se tinham traduzido, na opinião de peritos competentes, em benefícios ou em resultados negativos para a diversidade dos sistemas. Pareceu evidente de todo o material que recolhemos, quer em relação ao sistema britânico, quer ao sistema australiano, que, de facto, houve uma hierarquização e não uma diversificação dos sistemas, o que é confirmado pelos peritos da especialidade.

⁴ Quem conhece o sistema implementado pelo QAA sabe que não é feita na verdade uma avaliação da qualidade do ensino. Cada instituição deve elaborar um conjunto de objectivos a atingir (por exemplo, diminuir em 2% a taxa de abandonos e aumentar em 1,5% a taxa de aprovações) e é avaliada em função do grau de cumprimento desses objectivos. A habilidade consiste em redigir objectivos aceitáveis mas que sejam fáceis de atingir para que a instituição obtenha as classificações máximas. O que é ridículo é que muitos avaliadores externos ganham hoje dinheiro a ensinar às instituições como elaborar os relatórios, o que constitui uma perversão total do sistema. Foi por esse motivo que o Grupo Russell das universidades inglesas de elite se insurgiu contra o sistema, recusando-se a continuar a participar nos moldes estabelecidos. Já depois da realização deste seminário, a contestação ao sistema levou ao pedido de demissão de John Randall, presidente do QAA e a uma previsível revisão de todo o sistema. É por estes motivos que afirmamos que invocar a boa colocação de alguns antigos politécnicos nas listas da QAA não tem grande significado nem representa uma vitória do sistema unificado.

Em relação à questão das entidades intermédias, o que está dito no relatório é que há um perito australiano que considera que, de uma maneira geral, os governos não têm força suficiente para actuar, por exemplo, para manter o binarismo, porque estão sujeitos a determinadas pressões políticas, nomeadamente em épocas eleitorais. Basta olharmos, em Portugal, para a forma de criação da Universidade do Algarve que nasceu de uma proposta da Assembleia da República nas vésperas de umas eleições e que ninguém teve coragem de votar contra. Por isso, ele conclui que a melhor forma de evitar esse tipo de movimentações é criar uma organização independente intermédia. Como eu disse, se puserem lá meia dúzia de catedráticos envelhecidos, verão que o sistema se torna, praticamente, imóvel. Foi o que aconteceu na Hungria, onde a Agência de Acreditação Húngara é baseada em valores académicos tradicionais. Como é evidente, a partir dali nenhuma inovação surgiu.

Jacinto Jorge Carvalho – Não queria que a intervenção do Professor Alberto Amaral, ficasse sem algumas observações muito breves.

Em primeiro lugar, lamento sair daqui, sobretudo desta sessão da tarde, com a sensação de que o estudo serviu, afinal, para mais um ataque ao ensino privado. E a culpa não foi minha. Mas põe-se uma questão: se o ensino privado é tão débil, é tão marginal, porque é que se gasta tanto tempo com ele?

Uma segunda nota sobre a questão do custo e da demagogia na análise do custo. A análise é simplista. Mas, quer queiramos, quer não, a sociedade portuguesa e as finanças públicas vão exigir que se olhe para este dado. Também no que se refere aos 40% para a investigação, teríamos que ver que investigação, e dirigida a que objectivo, se esse objectivo sai fora, ainda e sempre, da valorização da própria função lectiva da universidade. Mas essa é outra questão.

Quanto ao direito à educação, a questão é a seguinte: entendido literalmente artigo 75.º da Constituição, não valia a pena estarmos aqui a debater. O sistema público satisfaz as necessidades da população portuguesa, não há espaço para o ensino privado.

Se nós quisermos interpretar os preceitos constitucionais de uma forma coerente, sobretudo se estabelecermos uma hierarquia entre princípios e valores e aquilo que são normas programáticas, e é a própria Constituição que dá a regra para interpretar e para articular os diferentes direitos que nela se consagram, é evidente que o artigo 43.º faz parte dos Direitos Liberdades e Garantias Fundamentais, regime reforçado pelo artigo 18.º, o artigo 75.º não faz.

No que se refere à acção social escolar dos alunos do ensino privado, não me parece também razoável a comparação de valores absolutos, pelo próprio motivo que o Professor Amaral referiu. As verbas de acção social do ensino privado incorporam a componente propina, enquanto no público não incorporam. Portanto, não é possível a comparação absoluta de valores.

Por último, e já me alonguei, eu não contestei que a oferta do privado fosse mais concentrada que a do público. Agora, o que eu perguntei foi se seria alguma vez razoável pretender o contrário no contexto em que se desenvolveu o ensino privado.

Júlio Pedrosa – Não queria encerrar esta Sessão sem cumprimentar os autores do estudo e agradecer-lhes por nos terem proporcionado esta manhã e esta tarde de trabalho. Concordo, inteiramente, com o que disse o Professor Alberto Amaral: esta iniciativa deveria ser o começo de um debate que é importante continuar.

Creio que se ficou aquém do que era necessário fazer no debate sobre o conceito de diversificação, creio que isso foi patente e que é necessário aprofundar. Também creio que só se tocou na superfície daquilo que são as condições para potenciar a diferenciação e a diversificação no sistema de ensino superior. Faz sentido interrogarmo-nos sobre a razão de ser da diversificação, se fôr real o aparente consenso que aqui houve hoje sobre a necessidade de termos um sistema diversificado. A razão de ser e depois o modo de fazer. Porque creio que a diversificação que temos é mais o resultado de um processo reactivo, dos últimos 25 anos, às situações que foram aparecendo. Com todas as limitações a que, há pouco, o próprio Pedro Lourtie aludiu em

relação ao nascimento do Politécnico: o facto de ter que se actuar numa situação que não deu aso ao estudo e a um comportamento proactivo.

Talvez estejamos a atravessar, em Portugal, um momento em que se pode ser proactivo sobre esta matéria e faz sentido contribuir com alguma coisa mais para nos prepararmos para outro tipo de estratégias de diversificação do ensino superior.

Muito obrigado. Felicito o Conselho Nacional de Educação por esta iniciativa.