

João Vasconcelos Costa

OLHANDO PARA A UNIVERSIDADE



Edição do autor

João Vasconcelos Costa

OLHANDO PARA A UNIVERSIDADE

Três anos de apontamentos críticos

Edição electrónica

http://jvcosta.planetaclix.pt/olhando_universidade.pdf

2006

© João Vasconcelos Costa

É proibida a reprodução deste texto para fins comerciais. A sua reprodução, integral ou parcial, só é autorizada com indicação expressa da autoria e da sua localização na Internet.

ÍNDICE

Introdução	5
Questões gerais da educação superior	9
Já leram o Cardeal Newman?	9
"Liberal education"	10
Um economista a falar para universitários	10
Licenciar-se para um bom emprego	10
A universidade de todos	12
Universidade: missão ou objectivos?	13
Uma universidade de elite	14
Uma universidade de elite (II)	15
Uma universidade de elite (III)	18
Competitividade e educação	19
Qual é a melhor universidade do mundo?	20
A função cultural da universidade	20
Universidades de ensino?	22
Elites e elitismo (I)	23
Elites e elitismo (II)	25
A investigação na universidade (I)	27
A investigação na universidade (II)	29
Uma tontice inteligente	31
Universidades de ensino?	32
Universidades de ensino? (II)	34
Licenciados e "emprego de elite"	35
A entrevista do Ministro (I)	36
A entrevista do Ministro (II)	37
Mínimos universitários	39
Antecipando o relatório da OCDE (I)	41
Antecipando o relatório da OCDE (II)	42
Acesso, oferta e regulação	45
A regulação da oferta de cursos (I): o mercado	45
A regulação da oferta de cursos (II): o Estado	46
Breve nota sobre os resultados do concurso de acesso	48
Aspirina, supermercados e universidade	49
Novas medidas do MCTES	50
As novas designações de cursos	51
Entre o riso e o sério: as designações dos cursos	53
Mestrados a mais?	54
O acesso em 2005	56
Universidades a mais?	57
O sistema de educação superior	59
Pode-se ser professor universitário e do politécnico?	59
Universidades e Politécnicos	60

Doutoramentos no Politécnico?	62
Novamente os privilégios da U. Católica	62
Ainda mais licenciaturas	63
Doutoramento no Politécnico?	65
O politécnico - a morte anunciada?	66
Ensino politécnico na Universidade	67
A cultura universitária, os seus vícios e qualidades	71
Doutores desempregados	71
Outras culturas universitárias	72
Outras culturas universitárias (II)	73
A nossa cultura universitária, pervasiva e reprodutiva	74
Antes era muito melhor	75
Num seminário	77
Doutoramento sacrificial	77
Em Portugal e no estrangeiro.....	81
Os "colleges" de Oxford e Cambridge.....	81
A declaração de missão da U. de Harvard	82
Mais declarações de missão.....	82
Universidade de Cambridge	84
Harvard em Portugal e a transnacionalidade da educação superior.....	84
As notícias de hoje sobre a reforma britânica.....	85
"Ranking" das universidades de todo o mundo, com um lugar no galinheiro para Portugal.....	87
Documentos essenciais.....	88
Harvard em movimento.....	90
Harvard em movimento (II).....	90
Harvard em movimento (III)	92
Conversando com Josep Bricall	94
Oxbridge.....	96
Uma visão espanhola de Bolonha.....	98
Os "colleges"	100
Podemos copiar a Finlândia?.....	101
Bolonha.....	103
Créditos ECTS à portuguesa.....	103
O processo de Bolonha.....	104
O processo de Bolonha e a duração dos graus.....	105
Bacharelatos e licenciaturas.....	107
Bolonha e a falta de interesse português.....	108
Bolonha e os estágios de licenciatura	109
Bolonha e a jangada de pedra	110
Escalas de classificações	113
"Wishful thinking"?.....	114
Bolonha e a nomenclatura dos graus	115
Bolonha e as carreiras.....	116
Bolonha e a aprendizagem anterior	118
Advogado do diabo.....	119
Entre o riso e o desgosto.....	120

Bolonha abarbatada?	122
Erros pouco compreensíveis	123
Um debate sobre Bolonha	124
Bolonha, Minho, Campolide e Madeira	125
A declaração de Glasgow	126
Sobre a declaração de Bergen.....	127
O Trends IV.....	128
Esparguete à bolonhesa	130
Esparguete à bolonhesa II.....	131
O decreto de Bolonha	132
O decreto de Bolonha II	134
O decreto de Bolonha III	135
O decreto de Bolonha e o Politécnico.....	136
As equivalências pré e pós Bolonha	138
Autonomia, governação e gestão	141
Governo das universidades e faculdades: liderança e participação	141
Governo das universidades e faculdades: liderança e participação (II)	143
Dirigentes universitários, bons gestores?	144
Ainda a gestão universitária	146
Prestação de contas.....	147
Marçal Grilo e os conselhos de curadores	148
Managerialismo na universidade	149
Ainda a autonomia.....	152
Autonomia: da pseudoteoria à prática	153
O dogma da autonomia universitária.....	155
A autonomia vista por um constitucionalista.....	156
A que propósito vem o mercado?	157
O modelo de governação partilhada	159
O modelo de governação partilhada (II) - exemplos europeus	160
Quem quer saber da autonomia?	162
A escolha do reitor.....	163
A autonomia financeira	164
Carreira docente.....	179
Os despedimentos já chegaram à universidade?.....	179
Catedráticos de fora?	180
A avaliação pedagógica dos docentes.....	182
Endogamia.....	183
Avaliação quantitativa e qualitativa	185
Limite de idade	186
Limite de idade II	187
Outros dinossauros: os assistentes convidados.....	187
Pedagogia	189
O sono dos estudantes	189
Sebentas.....	190
Ainda o excesso de aulas	190
"The Art of Teaching"	192

À margem do colóquio sobre o tutorado	193
A aprendizagem por problemas ou projectos	194
A organização modular dos currículos	196
Pedagogia universitária	199
Pedagogia universitária II.....	199
Voltei à escola	200
O dia-a-dia	203
Professores e estudantes sobrecarregados	203
FinanciAmento	167
Tardiamente, a questão das propinas.....	167
Propinas para promover a qualidade?.....	168
Bolonha e o financiamento.....	170
As propinas.....	172
A despesa pública com a educação.....	173
Aumento das propinas?	174
Indicadores do financiamento.....	175
O financiamento do mestrado.....	176
Diversos	205
Preparatórios de medicina nas ilhas.....	205
Incrível mas real	207
As fundações universitárias.....	207
O ensino profissional pós-secundário.....	208
O ensino curto pré-grau	209
O ensino curto pré-grau (II).....	210
O doutoramento no seu devido lugar.....	210
"Benchmarking" e descritores	212
Malthusianismo médico.....	214
Um manifesto anti-estudantes?.....	215
O malthusianismo das Ordens.....	217
Ainda as ordens	218
A educação superior militar.....	218
Bolonha é uma negociata!	220
Diversidade dos doutoramentos.....	222
Sequências profissionais.....	222

INTRODUÇÃO

Em 2001, publiquei um livro que creio ter tido algum impacto, "A universidade no seu labirinto" ¹. Até então, pouco se escrevia sobre a universidade. De certa forma, eu era "o homem certo no momento certo". Tinha no passado muitos anos de investigador científico, mas com muita experiência de ensino, mesmo a nível internacional, no entanto sem pertencer ao sistema. Depois, tive uma breve passagem por uma escola de ensino, como director. Apesar de breve, essa minha posição deu-me um conhecimento aprofundado e despertou-me muita reflexão, até pela oposição que sofri à minha reforma modernizadora – que utopia!

Terminada essa experiência, acontecimentos infelizes mas instrutivos conduziram-me a uma reforma antecipada, que tem sido marcada por uma grande dedicação à educação superior, primeiro como professor a tempo parcial, depois como estudioso e interveniente activo no debate público.

Sem menosprezo por algum caso que desconheça, creio que, para além dos sítios institucionais, o meu "Reformar a educação superior" ² foi o primeiro portal sobre a nossa educação superior, incluindo documentação, notícias, legislação, ligações a muitos sítios importantes e, "last but not the least", uma boa colecção de artigos de reflexão, meus e de outros colegas que acharam interessante aproveitar esse espaço de publicação.

Mais tarde, complementei esta acção com um blogue que se tornou bem conhecido, o "Professorices". Acabei por me fatigar da pressão dos leitores para a publicação constante de entradas, que eram uma mistura de notas sobre a educação, de evocações açorianas e de reflexões sobre os acontecimentos do dia-a-dia. As notas sobre educação superior voltaram ao meu sítio, agora numa página de "Apontamentos" ³, com mais vagar e, assim o espero, com melhor reflexão. É uma página tipo blogue que não pretende fazer teoria. Para isto, há a de artigos ⁴. São notas pontuais, de "saber de experiência feito" ou de aplicação à prática das reflexões teóricas, muitas vezes reflectindo experiências reais que me são transmitidas. A ligeireza de estilo não significa menor cuidado com o que se diz. Pode haver conversas de gin tónico de grande qualidade.

Reli tudo isso e cheguei a uma triste conclusão: *Quanto do que escrevi ainda é actual!* Ao longo destes últimos anos, fui assistindo, dia-a-dia, a não-políticas, a não-leis, a não-ministros, a tonto-reformas, a pato-cursos, a mini-reitores, a bifes universitários

¹ Costa, João Vasconcelos. "A universidade no seu labirinto". Editorial Caminho, Lisboa. 2001. ISBN 972-21-1417-4.

² <http://jvcosta.planetaclix.pt/>

³ <http://jvcosta.planetaclix.pt/apontamentos.html>

⁴ <http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos.html>

requeitados mas agora com molho à bolonhesa. Daí sentir a oportunidade – ou a necessidade – de compilar tudo o que tenho escrito, com indicação das datas, para que se veja.

De toda esta escrita, apresento aqui uma selecção. Muitos textos perderam actualidade, e omiti-os, por se referirem a acontecimentos do dia-a-dia já esquecidos. Outros mantive-os, por me parecerem interessantes para quem queira ter um ideia do que tem sido a discussão dos últimos anos sobre a educação superior ou queira relembrar episódios que, na altura, mereceram aplauso ou critica. Ainda outros encontram hoje a concretização mais ou menos tardia de uma proposta que então formulei. Desculpem esta manifestação de narcisismo de os incluir.

É por tudo isto, por esta perspectiva histórica, ainda que recente, que inverto a ordem das entradas, mais ao hábito da crónica tradicional, ao contrário do hábito de ordenação dos blogues, do presente para o passado, Em alguns casos, perverto a ordem cronológica, para juntar apontamentos sucessivos sobre o mesmo tema. Finalmente, saliento que há muitas referências a outros blogues e a textos da internet. Muitos já não são acessíveis, outras referências seria agora impraticável fornecê-las. Há sempre os motores de busca.

Ainda antes de passar às crónicas, uma nota importante. Repararam em que, até agora, não usei a tradicional expressão "ensino superior", mas sim "educação superior"? Tem grande significado, como escrevi uma vez:

"Não me devo enganar se disser que sou provavelmente a única pessoa neste país que usa a expressão educação superior [nota actual: felizmente que já vai havendo mais.]. Não é por desejo de originalidade, o que seria pretensioso, nem para traduzir à letra a "higher education", o que seria disparate. É que tem significado, como disse telegraficamente já há algum tempo. Prometi então explicar melhor.

O uso do termo ensino superior não é muito antigo. Ele é típico da importação da universidade napoleónica e, por isto, continua a ser o que se usa nos países latinos e é muito simbólico desse modelo universitário. É certo que não é o nome da rosa que a faz, mas os significados valem. É óbvio que a universidade napoleónica também tem um componente importante de educação liberal, nos saberes científicos e humanísticos, mas, até porque a ciência e as letras tinham outros guardiões importantes (Academia e Colégio de França) a universidade, na criação do estado moderno pós-revolucionário, tem, em grande parte, a função útil de treinar os quadros do novo aparelho de estado e, posteriormente, os técnicos da revolução industrial. Como vêem, estou a usar os termos de educação liberal e de educação útil, tão caros ao Cardeal Newman e que continuo a valorizar, na justa medida da actualidade. Em resumo, a primeira razão para a minha mudança de terminologia é o querer acentuar o componente de educação no sentido da formação humana, cultural, ética, de desenvolvimento da personalidade e do carácter. Digo apenas acentuar, é claro, porque seria insensato negar hoje a função de treino, profissionalizante, do ensino superior.

A segunda razão é a identificação fácil e tradicional que se faz entre ensino superior, como actividade, e ensino, como prática pedagógica. Vou buscar ao meu livro [nota: antes de vulgarizado o paradigma de Bolonha]: "a pedagogia do ensino superior tem vindo a progredir imensamente, com novos conceitos e novos métodos. Lembrando que as características distintivas da aprendizagem superior são o desenvolvimento da compreensão e a capacidade de aplicação de conhecimentos a situações práticas variadas, pode-se resumir toda essa mudança numa fórmula simples e muito significativa: o estudante como sujeito passivo do ensino é hoje substituído pelo sujeito activo da aprendizagem. (...) Ele é activo na sua própria aprendizagem, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Com isto, o ensino passa obrigatoriamente a ser mais do que transmissão de conhecimento. É também o facultar de processos e ferramentas para esse papel activo do estudante. Em síntese, a atenção principal na acção educativa transfere-se, em grande parte, do ensino para a aprendizagem. Mudou com isto o papel do professor. Mais do que transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem". Mudar a terminologia para educação superior é também salienta esta mudança de paradigma pedagógico."

QUESTÕES GERAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.12.2003

Já leram o Cardeal Newman?

Como muitos saberão, o Cardeal John Henry Newman foi um importante pensador religioso do século XIX, tendo dirigido o chamado movimento de Oxford a favor de reformas na Igreja Anglicana. Sem sucesso, converteu-se ao Catolicismo, tendo chegado a cardeal. Para alguns, foi o precursor, um século antes, do concílio Vaticano II. Mas o que aqui nos interessa é que também foi um pensador sobre a educação universitária inglesa, de tal forma que ainda hoje designamos como "newmaniano" o modelo universitário anglo-saxónico tradicional. O seu livro "Idea of a University Defined" (1873) ainda é uma referência obrigatória para quem quer discutir a universidade.

É claro que, nos dias de hoje, não se pode perfilhar até ao extremo a sua defesa intransigente da "educação liberal" em relação à "educação útil". Aliás, o próprio Newman incluía na sua ideia de educação liberal o ensino do direito e da medicina, tradicional desde a universidade medieval, e de novas profissões da sua época, não identificando obrigatoriamente a educação profissional com a educação útil. Mas, relativizando as teses de Newman em termos das missões actuais da universidade, ainda fica muito de interessante das suas ideias, principalmente se pensarmos no ensino das ciências e das humanidades. Mas não só: a filosofia da "educação liberal" ainda - ou cada vez mais - ilumina em parte a formação de um engenheiro, por exemplo.

Para já, uma citação (com ligeiros cortes). Futuramente haverá mais.

O objectivo fundamental da educação liberal: "Nós conhecemos, não por uma visão directa e simples, não de repente, mas sim de forma gradual e por acumulação, por um processo mental, por andar à volta de um objecto, pela comparação, combinação, correcção mútua e adaptação contínua de muitas noções parciais, pela aplicação conjunta de muitas faculdades mentais. Esta união e concertação de poderes intelectuais, conduzindo a uma ampliação e desenvolvimento do conhecimento e da formação humana, tem que ser treinada. Mas não é necessariamente a aplicação que leva a mente à verdade e ao conhecimento. Nem ler muitos livros, nem ter informação sobre muitos assuntos, nem ter assistido a muitos trabalhos experimentais, nem ter ouvido muitas palestras. Pode-se ter feito tudo isto e, no entanto, continuar-se no vestibulo do conhecimento, sem capacidade de avançar no progresso pessoal, de ordenar as coisas de acordo com o seu valor real e de construir novas ideias. Este poder é necessariamente o resultado de uma formação científica da mentalidade".

21.12.2003

"Liberal education"

Em pessoas por área, a City de Londres tem a maior densidade mundial de falantes de grego clássico.

14.1.2004

Um economista a falar para universitários

"A nova economia 'conceptual' já não é medida por recursos naturais, matérias primas, tonelagem de produção e outros parâmetros convencionais. O peso real da economia americana, a sua 'tonelagem', diminuiu durante toda a década de noventa, mesmo com uma subida espectacular do produto nacional bruto. O crescimento deveu-se ao capital intelectual, ao talento humano, à criatividade, ao conhecimento e à capacidade, largamente expandida, das pessoas e dos sistemas complexos".

(Alan Greenspan, presidente do "Federal Reserve Board", numa conferência em 1999 perante o colégio de presidentes das universidades americanas).

17.1.2004

Licenciar-se para um bom emprego

Lembro a citação de Greenspan que publiquei recentemente, sobre a economia conceptual ou a economia da sociedade do conhecimento. Também em Portugal, abunda o capital financeiro, estão disponíveis equipamentos e tecnologias importadas e as infra-estruturas têm tido grande desenvolvimento, graças aos apoios comunitários. O que precisamos, num país com uma taxa de abandono de estudos antes de concluído o ensino obrigatório de 46% e com uma taxa de 10% da população activa com ensino superior, é de pessoas com formação adequada à adaptação própria de tecnologia e ao domínio da teoria subjacente, com capacidade de iniciativa e de correr riscos e, fundamentalmente, com alto potencial de inovação.

As nossas universidades estão longe de cumprir estes requisitos. Os jovens que elas formam ainda são, em grande parte, desprovidos de uma boa formação cultural, no domínio científico, artístico e cultural e tecnológico, com dificuldades de elaboração mental e de espírito crítico, com reduzida capacidade de iniciativa e inovação, sem valorização ética do esforço e do estudo e carecidos de espírito de empreendedorismo.

Boa parte dos nossos estudantes - falo principalmente das tecnologias - tem principalmente o objectivo de arranjar um bom emprego e de assim progredir ao longo da vida. É isto que referi como falta de empreendedorismo. A situação americana e de

outros países competitivos é a oposta. Qualquer estudante brilhante, educado na confiança em si próprio e na ambição de sucesso, sonha é em vir a ser outro Bill Gates. Um bom exemplo é o do MIT que, sem perder a sua alta qualidade científica e pedagógica, prepara os seus estudantes para o empreendedorismo. Dados já antigos mostram que, até 1994, os seus ex-alunos criaram cerca de 4000 empresas, com mais de um milhão de postos de trabalho e com um produto anual de cerca de 250 mil milhões de dólares.

Isto tem a ver com o conceito de universidades empreendedoras. Só posso deixar aqui uma breve nota, mas remeto os leitores interessados para o meu artigo "A Universidade na sociedade do conhecimento (III) - a relação com as empresas e as universidades empreendedoras". Que eu saiba, o conceito de universidade empreendedora, em Portugal, só tem sido explorado coerentemente pela Universidade de Aveiro.

Telegraficamente, a tese máxima da universidade empreendedora é que os empreendedores que vão fazer uso do conhecimento produzido no sistema científico, incluindo as universidades, devem ser produzidos no interior desse sistema. Há vários níveis possíveis. Mais rudimentarmente, como serão provavelmente, isto significa que a interacção da universidade com o meio segue critérios de empreendedorismo, sem que isto afecte o carácter tradicional e as missões da universidade. É afinal o critério de as relações entre a universidade e as empresas terem "valor acrescentado" e se basearem na inovação. Mas com cuidado: *mesmo a este nível, é importante defender a actividade académica das pressões utilitaristas em exagero, ao mesmo tempo que as novas relações empreendedoras se façam com a lógica, mentalidade e processos que lhe são próprias.* É por isto que as universidades devem criar (como na Universidade de Aveiro) empresas de interface e de incubação com pessoal próprio, de mentalidade empresarial, à margem da investigação académica, embora socorrendo-se dela. *É perigoso, porque lesivo das outras missões da universidade, além de ser ineficaz, que as relações com as empresas se baseiem nas estruturas académicas convencionais ou em entidades afinal moldadas sobre o espírito académico, como as fundações universitárias.*

A um segundo nível, a universidade empreendedora caracteriza-se por o seu pessoal e estudantes serem eles próprios empreendedores e treinados para tal e por a universidade criar as suas próprias empresas ou facilitar a sua criação pelo seu pessoal, para incorporação empreendedora da sua investigação, em sociedade com outras ou com fornecedores de capital de risco. A atitude empreendedora permeia a universidade, dos professores aos estudantes, como um estado de espírito e uma forma de ver a ciência e a sociedade. Finalmente, no grau mais alto, é a própria universidade, como organização, que se torna empresarial e empreendedora, nos valores do seu ensino e investigação, nas suas práticas, na sua governação, gestão e políticas.

No espaço de um blogue, isto pode ser redutor. De facto, muito fica para discutir, e principalmente o grande problema: como compatibilizar os objectivos empreendedores

com a liberdade académica e a natureza de repositório cultural desinteressado de que a universidade é hoje o último reduto?

18.2.2004

A universidade de todos

Há dois anos, escrevi os parágrafos que se seguem, logo na introdução do meu livro "A universidade no seu labirinto". Referia-me à necessidade, para mim então já mais do que urgente, de uma reforma profunda do ensino superior, precedida de um debate amplo. Como, agora, neste blogue, sou lido provavelmente por um público mais vasto do que o universitário, achei que valia a pena a transcrição.

"É um debate que tem que sair para fora das paredes da universidade. Ela é propriedade dos cidadãos, não dos universitários, e tem que ser discutida por todos. O português é pouco interessado na discussão da coisa pública e tem ainda um longo caminho de aprendizagem de uma democracia viva e participada. Muitas das instituições mais relevantes para os destinos nacionais continuam a ser-lhe relativamente opacas e não sujeitas ao escrutínio da opinião pública. É o que se passa, em grande medida, com a universidade. Os portugueses despendem anualmente com a universidade mais de 170 milhões de contos (nota actual: em 2001), entregam-lhe o seu património mais valioso, que são os seus filhos, seguem os agentes políticos ou os formadores de opinião que ela produz e, no entanto, estão em grande parte alheios dos seus problemas e da discussão dos seus méritos e defeitos. Ainda temos um longo caminho a percorrer na aprendizagem da cidadania e temos o dever de ser mais participativos."

"Mas também é verdade que depende muito das instituições facultarem os meios para esse debate público e assumirem a transparência necessária a uma apreciação objectiva. Esta transparência não é uma preocupação marcante da universidade. Ela é muito fechada em si mesma e ciosa da sua entidade corporativa, descara muitas vezes as relações públicas, não tem muita iniciativa de diálogo organizado com o seu meio envolvente, mesmo com o que lhe devia ser mais próximo, como as associações profissionais, as organizações empresariais e sindicais, as escolas secundárias e os futuros alunos, os antigos estudantes, as entidades regionais e locais."

PS – Um exemplo sobre a transparência: leio com frequência, sem que seja investidor bolsista, os relatórios e contas de algumas empresas, obrigatoriamente publicados nos jornais. Porque não posso ter o mesmo acesso, como obrigação das universidades, aos seus relatórios e contas?

Universidade: missão ou objectivos?

Uma tradição das universidades anglo-saxónicas é terem a sua declaração de missão ("mission statement"). Geralmente com grande cuidado e elegância de escrita, e com a limpidez da língua inglesa, são um elemento distintivo e parte da imagem de marca de cada universidade. No essencial, acabam por dizer relativamente o mesmo, mas com nuances bem reveladoras da filosofia institucional. Um dia destes, publicarei algumas dessas declarações de missão, embora os leitores as encontrem facilmente nas páginas da net das grandes universidades.

Parece-me que, entre nós, o termo missão tem uma conotação antiquada, épica ou hagiológica. É pena. Os militares não abdicam do termo, como um dos mais nobres do seu vocabulário. As universidades raramente o usam (só por professores treinados no estrangeiro) e contentam-se, como qualquer organismo público, a ter "objectivos". É este o termo usado correntemente na legislação e transposto para os estatutos, correspondendo a uma simples enumeração de tarefas, por vezes descosida e sem a expressão de uma filosofia que dê outro valor a essa listagem. Quando, director de um instituto universitário, propus uma revisão estatutária que incluía uma declaração de missão, fui ridicularizado, até a níveis mais altos do que o instituto, por essa "pretensiosice".

Aliás, as duas coisas não são incompatíveis. A declaração de missão não exclui a inclusão adicional de uma listagem exaustiva dos objectivos e atribuições, para cumprimento da regra do direito administrativo de que um organismo só tem competência para o que está expressamente referido na lei (pelo contrário, tanto quanto sei, é o contrário na actividade privada: tudo é legítimo, excepto o expressamente proibido por lei). Parece-me é que as duas coisas devem figurar em documentos distintos: as declarações de missão nos estatutos, a listagem exaustiva de objectivos na lei. O que acontece é que os estatutos das nossas universidades, sem excepção, limitam-se a copiar os objectivos constantes da lei. Ficam todos iguais (até não era mau se a uniformidade estatutária fosse só essa) e em nada contribuem para marcar a tão necessária diversidade institucional e política.

Vou dar um exemplo concreto. Se tivesse que escrever uma declaração de missão para uma universidade moderna e atenta às realidades de hoje e às tendências de evolução futura, escreveria qualquer coisa como o que se segue. Como disse, não acrescenta nada de substancial ao clássico trio ensino-investigação-serviços. Mas creio que reflecte uma visão global e integradora.

A missão da universidade é:

1. **Alimentar a sociedade do conhecimento**, mediante: a) uma formação para o novo mercado de trabalho que atenda às novas necessidades de polivalência, capacidade de adaptação, compreensão da mudança, interdisciplinaridade, organização flexível e formação de competências e aptidões; b) criação e socialização da ciência, equilibrando

os seus valores de conhecimento desinteressado e de instrumento de progresso económico e social; c) educação ao longo da vida; d) enriquecimento do tecido empresarial; e) promoção da competitividade.

2. **Humanizar a globalização, combater a exclusão e garantir a diversidade cultural**, mediante a educação para a cidadania, a consciência das desigualdades, a formação de valores de solidariedade, e o desenvolvimento da atitude do respeito pela diferença.

3. **Preservar e desenvolver a herança universal do espírito humano**, mediante uma formação cultural ampla, não limitada à educação útil, a formação de um espírito humanista situado nas realidades científicas, filosóficas e éticas modernas, o estudo a todos os níveis das Humanidades, e o desenvolvimento da apetência pela fruição ou pela prática das artes.

24.3.2004

Uma universidade de elite

Um pouco esmorecido no meu visceral optimismo, cada vez mais penso que as nossas universidades dificilmente se auto-reformarão. Não é uma tese minha; há muitos anos, contra o meu voluntarismo de jovem dirigente associativo, já mo dizia, com algum "patronizing", o meu professor Miller Guerra, um homem lúcido e também um pregador no deserto. Mas, apesar de tudo, continuo a ter uma réstia de esperança na competição e na emulação. A situação ideal seria a de todas as universidades públicas se pautarem pela excelência, o que é obviamente impossível. A alternativa é a de um referencial de excelência, uma Harvard ou Cambridge portuguesa. Isto tem funcionado na investigação, mas parece-me impossível em relação às universidades. Ou era uma universidade criada de raiz, o que parece inviável, ou então a profunda reforma de uma das existentes, com chamada aos melhores de cada uma das actuais e com recrutamento de estrangeiros, o que é incompatível com toda a lógica de igualitarismo, uniformidade e não competição do nosso sistema universitário público.

Mas há uma "janela de oportunidade", como está na moda dizer-se. Sei que vou causar escândalo junto de muitos dos meus leitores, porque vou ferir os seus preconceitos, mas essa oportunidade está no ensino privado. A retracção demográfica da procura, o défice de prestígio de muitas das privadas, a sua desvantagem económica pelo valor das propinas, a situação financeira muito difícil em que se sabe que estão algumas, vão causar rapidamente um forte abalo no sector primário. Como já escrevi para a APESP, adivinho que sobreviverão duas universidades privadas em Lisboa, além da Católica e uma no Porto.

Uma dessas sobreviventes, ou até a fusão de todas, poderá lançar-se num projecto muito ambicioso de ser uma universidade de elite, se conseguir reunir fundos e mentalidades para um tal projecto. Isto faz algum prurido às minhas convicções democráticas, mas

tenho que ser realista. Precisamos mesmo de uma universidade de elite, porque as nossas universidades formam quadros medianos e o país precisa desesperadamente de uma elite bem preparada para enfrentar os desafios da mudança social na sociedade do conhecimento e da globalização e da sua nova competitividade. Mas, em princípio, nada tenho contra uma universidade privada de elite se o estado garantir a igualdade de oportunidade de acesso aos jovens mais dotados, seja qual for a sua condição económica.

É claro que não é fácil, por muitíssimas razões, passar-se de uma boa universidade privada, das que sobreviverem ao que referi como luta feroz pela sobrevivência, para uma universidade de elite. Um dia destes, continuarei esta conversa com essa discussão. A alternativa é a criação de raiz de uma privada exemplar. Aí há uns anos, desafiei para isso, sem resposta, um dos nossos mais conhecidos grupos empresariais. Mas nada impede que, um dia destes, um conglomerado de interesses com visão estratégica se constitua em empreendedor de um tal projecto.

É claro que uma universidade destas, que não é imaginável no sector público, não é viável com propinas de 150 ou 200 euros. Trata-se de uma universidade de elites, com propinas correspondentes, mas o factor preço pode não ser uma desvantagem no mercado. As 3% das universidades americanas que se podem considerar de primeira linha, todas privadas, têm propinas altíssimas e mais candidatos do que podem receber. Tenho amigos americanos com contas de poupança-estudos desde o nascimento dos filhos. Os estudantes das universidades "top" sabem que estão a fazer um investimento muito grande mas com altíssima taxa de retorno ao longo de toda a vida profissional. Por isto, vale bem a pena suportar depois na vida activa o pagamento de empréstimos para o pagamento dos estudos. Mas que o estado custeie integralmente os estudos dos jovens carenciados mas de alta qualidade intelectual e que merecem ser elite por muito mais válidas razões do que a posição económica da família!

Mas, para terminar e porque o tema é muito delicado, insisto: como ter uma universidade de elite que não seja socialmente exclusiva? Não é difícil. Por estranho que pareça, até as universidades americanas nos dão bons exemplos de inclusividade social e racial.

3.4.2004

Uma universidade de elite (II)

Uma entrada minha anterior sobre a necessidade de termos uma universidade de elite suscitou a pergunta esperada. Mas o que é uma universidade de elite? A resposta parece fácil, mas não é. À La Palisse, uma universidade de elite é aquela que é considerada uma universidade de elite. Isto quer dizer que a opinião pública, sedimentada ao longo, por vezes, de séculos, e alicerçada na opinião consensual da comunidade académica e dos líderes culturais e intelectuais, é que define em boa parte quais são - mais do que o

que são - as universidades de elite. Por isto, a minha resposta terá que ser um pouco ao estilo do "benchmarking": vou escolher duas ou três e ressaltar algumas das coisas que avultam nas suas melhores práticas. Vou ter que me limitar ao que considero crucial. Muito mais fica por dizer.

- Começo por uma coisa pomposa. Uma universidade de elite está sempre na fronteira do que a sociedade necessita como formações e educação. Hoje, é uma universidade com formações modernas, generalistas e de largo espectro, mais orientadas para a aquisição de competências, formadora de mentes e caracteres destacados, líderes sociais também impregnados de uma cultura de cidadania e de combate à exclusão.
- Tanto professores como estudantes são impregnados de uma cultura de exigência e de alta qualidade, e que se rege por padrões estabelecidos em códigos de boas práticas.
- Um código ético rigoroso: faltas deontológicas, fraude ou negligência científica, mentira, aldrabice nos exames, etc., são indesculpáveis por toda a comunidade e conduzem frequentemente à expulsão.
- A cultura é acentuadamente "scholar": os professores não esgotam a sua função no ensino tradicional ou na orientação científica, são formadores e "mestres" (e, daí, os tutores).
- A governação não está subordinada ao espírito corporativo, segue as normas de eficácia ditadas pelas teorias organizacionais e membros externos têm um papel essencial na definição de estratégias e políticas. A lógica nominativa domina a electiva, em função das competências, mas em compromisso eficaz com o debate interno e a participação na construção da opinião.
- O ensino e a aprendizagem decorrem da criação científica, de alto nível. Não pode haver um professor que não seja também ou tenha sido um excelente investigador. A ciência é transmitida, no ensino, com o sentido de como se faz na prática, de como valorizar quase no momento as roturas científicas, mas também com o sentido crítico de como subalternizar muita ciência rotineira.
- A actividade pedagógica e a científica estão intimamente articuladas, à escala do departamento, que é o principal nível de organização. O director de departamento, com audição dos colegas, tem grandes poderes. Por isto, é recrutado geralmente de fora da universidade, para não estar comprometido com as relações já estabelecidas.
- O recrutamento é exigente em termos de qualidade, tanto de professores como de estudantes. Dirige-se a todo o mundo e é combatida a endogamia. A progressão dos professores (repare-se que não falo de investigadores: não há separação, todos são professores-investigadores) é muito flexível e o mérito é recompensado.

Quanto aos estudantes, a própria universidade reserva recursos significativos para bolsas a estudantes carenciados mas de alta qualidade.

- A carga docente é muito reduzida. Por consequência, os rácios são muito baixos (1,8 em Harvard, 2,6 em Cambridge!). Entenda-se por rácio uma simples relação numérica, nunca um critério de recrutamento: os professores são recrutados casuisticamente, apenas em termos de qualidade ou de política institucional (novas áreas científicas, desenvolvimento selectivo de grupos de investigação, etc.).
- A relação numérica entre estudantes de pré e pós-graduação é de cerca de 1:1 (entre nós, nos melhores casos, é de 9:1). A formação dos doutorandos é exigente e completa, com ensino formal e acompanhamento estreito, não se limitando ao trabalho de tese.
- Os percursos individuais dos estudantes são variados e flexíveis, correspondendo tanto quanto possível aos seus interesses culturais e científicos. Os estudantes de ciências têm que obter um certo número de créditos em humanidades e vice-versa.
- A prática cultural e desportiva ocupa parte significativa da vida estudantil.
- O estudante (excepto em cursos vincadamente profissionais) é habituado à ideia de que a sua formação é apenas uma base geral a abrir-lhe caminhos de empreendedorismo e de escolhas profissionais variadas.
- A actividade de extensão, com grande prestígio social, é muito valorizada como factor de imagem da universidade como centro da vida cultural comunitária. Até chega a ser "snob" para a alta sociedade frequentar os cursos nocturnos de Harvard e os cursos de verão de Cambridge e Oxford, os concertos, os espectáculos de teatro ou as exposições de arte de alunos e professores.
- Finalmente, e condição indispensável: com tudo isto, e em ciclo vicioso, a universidade tem que ter grande capacidade de "fund raising", com grande recurso ao mecenato, com destaque para os antigos alunos (vale imenso a noção de "alma mater", pouco significativa entre nós). Há antigos alunos de Harvard que, todos os anos, vão da Califórnia a Boston para a sessão solene da sua universidade.

Perguntar-me-ão: será isto possível, alguma vez, em Portugal? Creio que não, mas é bom termos referenciais, mesmo que utópicos. Quanto às dificuldades práticas, são óbvias. Já transparecem dos comentários à minha entrada anterior. Tanto quanto puder, hei-de dar algumas sugestões para as superar ou minimizar.

Uma universidade de elite (III)

Numa entrada já há algum tempo, questionava-me se Portugal não precisava de uma universidade elite, com características que vim depois a descrever. Mas dizia logo, bem como alguns comentadores, que isso seria praticamente impossível. Vou fazer de advogado do diabo.

É de assinalar que, com excepção de muito poucas, as universidades de elite são universidades antigas, em que a qualidade e excelência se foram sedimentando ao longo da sua história e em que o outro componente fundamental, o reconhecimento como tal pela opinião pública, se foi fazendo de geração em geração. Podemos nós fazer em anos, mesmo que dezenas, o que os outros fizeram em séculos? Mesmo universidades "jovens" como o MIT ou Stanford têm mais de um século. Isto coloca um círculo vicioso. Para justificar pela opinião pública um investimento excepcional numa universidade de elite é necessário que ela o mostre ser e que se vejam os resultados na situação favorecida dos seus diplomados. Mas para que ela seja o mais rapidamente possível uma instituição de elite, necessita logo dessa opinião pública como legitimadora do investimento público ou das propinas forçosamente altas. Este problema é especialmente crítico no caso de uma universidade privada.

Pode-se argumentar também, como fizeram em comentário, que nenhuma nas nossas universidades dispõe de quadros científicos para uma tal excelência. É certo, e só se poderia reuni-los em número necessário indo buscar os melhores de todas as universidades. Mas isto seria paradoxal: pretende-se uma universidade de elite como referencial para as outras e, entretanto, desguarnecem-se e degradam-se estas. E estrangeiros, perguntar-me-ão. Decerto, mas dificilmente fogem ao tal ciclo vicioso. É difícil, e tanto mais quanto mais elevada a categoria, fazer vir para Portugal um cientista que fica afastado de oportunidades de carreira e de um ambiente cientificamente estimulante e fecundo. Mas não é impossível, principalmente se se oferecer o desafio de participar numa iniciativa como esta.

Outro problema, a meu ver teoricamente menor, mas importante na prática, seria o da mentalidade política e académica, no caso das universidades públicas. Reflecte-se logo numa questão elementar: uma universidade de elite deve ser totalmente nova, com enorme investimento de infra-estruturas? E onde deve ficar situada, sem redundância, quando todo o país está coberto por universidades, porventura em excesso? A alternativa seria a escolha de uma das actuais como experiência-piloto. Mas como? Aqui é que intervêm os constrangimentos políticos e culturais. Que governo se atreve a essa escolha? E como é que as outras aceitam? E, sendo condição necessária a excelência do corpo docente, como deslocar dessa universidade os docentes-investigadores de menor qualidade, que os há em todas as universidades actuais?

Isto levar-me-ia a pensar mais numa universidade de raiz. Por razões que já apontei anteriormente, se calhar até seria mais viável uma privada. Num caso ou noutro, teria

que haver, obviamente, legislação de excepção, e, como condição prática de arranque, um conselho de governo inicial de grande qualidade, com recurso a estrangeiros, bem como um reitor de alto nível, nomeado por esse conselho e com amplos poderes de recrutamento.

26.3.2004

Competitividade e educação

Leitores e ouvintes de palestras já devem estar cansados de me ouvir falar do novo paradigma de educação superior derivado da enorme mudança para a sociedade do conhecimento, com a coincidência da globalização (creio que não é coincidência, mas isto dava muita discussão). Enquanto não me aperceber que isto é razoavelmente assimilado e transformado em reforma universitária, continuarei a insistir, que sou teimoso. Até já fui buscar Allan Greenspan, para dar para todos os gostos.

O nosso maior problema económico, para quem pensa em termos estratégicos, é o da competitividade, nestas novas condições sócio-económicos, não é, como parece, numa perspectiva de curto prazo, o défice orçamental, o cumprimento do PEC ou a convergência nominal. E competitividade, hoje, é o investimento no capital humano e na sua capacidade de inovação, mas estamos na cauda da União Europeia em relação a todos os indicadores que são relevantes para a nova ideia de competitividade ligada ao capital humano. Recordo um "post" já antigo sobre este assunto, que chamava a atenção para um artigo de maior fôlego no meu "site", "A Universidade na sociedade do conhecimento (III) - a relação com as empresas e as universidades empreendedoras".

Mas, tendo-me então focado na Europa, leio ontem que afinal estamos na cauda de um pelotão europeu por sua vez já em grande atraso. Parece que somos a fracção de uma fracção. Extraio de um artigo do Público da autoria da voz autorizada de Erkki Liikanen, comissário europeu, algumas passagens interessantes: "Não devemos confundir esta tendência de longo prazo, que consiste em deslocalizar os recursos e os postos de trabalho para o sector dos serviços, com um risco de desindustrialização"; "O abrandamento do crescimento da produtividade do trabalho está a travar a competitividade da UE. A análise comparativa efectuada demonstra que a produtividade dos EUA cresceu mais depressa em sectores de produção das TIC e alguns sectores de utilização das TIC (tecnologias da informação e comunicações)"; e, principalmente, "mudar de atitude perante o risco e a inovação. Os europeus são avessos ao risco; têm medo de lançar a sua própria empresa, demoram a adoptar novas tecnologias". Se a Europa tem que dar um salto de competitividade, que dizer de Portugal? E, insisto, *competitividade é nova formação, é reforma universitária.*

29.3.2004

Qual é a melhor universidade do mundo?

Escrevi um post sobre a necessidade de uma universidade de elite, desde que muito bem discutidos os valores democráticos e sociais que devem temperar esta noção de elite. Mas fiquei com uma dúvida. Os meus leitores universitários, fora os muitos que, frequentemente com muito mérito, se fizeram só por estas terras, conviveram muitas vezes com as mais variadas universidades, americanas, europeias e até, no caso dos oriundos das antigas colónias, com as sul-africanas, algumas de muito boa qualidade.

Hoje, na gestão empresarial, o "benchmarking" é um exercício obrigatório. Já escrevi um artigo sobre a sua adaptação à universidade, que julgo ter sido completamente subestimado, apesar da importância política que lhe atribuo. Isto significa escolher a priori os exemplos de melhores práticas, a estudar. Quais são? Em que três universidades votam os meus leitores como as melhores do mundo? É claro que esta pergunta só faz sentido em termos globais e de qualidade *institucional*, porque, em qualidade pedagógica e científica a situação é muito mais complicada, conforme a disciplina do saber.

Aqui vai uma pequena lista, para ajudar: Harvard, Yale, Princeton, Stanford, UCLA, UC Berkeley, Rockefeller, Illinois, Cornell, Columbia, MIT, Cambridge, Oxford, Edimburgo, Sorbonne, Autónoma de Barcelona, Amesterdão, Livre de Bruxelas, Uppsala, Munique, Lomonossov de Moscovo, Tóquio, e, já agora, a Universidade Moderna de Lisboa, com julgamento e tudo!

E também, já que as nossas universidades não gostam de serem classificadas, qual é a ideia dos meus leitores sobre a ordenação das nossas universidades públicas? Qual ou quais as que se destacam?

7.5.2004

A função cultural da universidade

Publico hoje um texto de 2001 que integrava a versão inicial do meu livro, depois eliminado na condensação que tive de fazer. Três anos passados, creio que se mantém actual. "O Conselho Nacional para a Acção Social no Ensino Superior (CNASES) encomendou ao centro de investigações sociológicas (CEOS) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa um inquérito sócio-económico aos estudantes do ensino superior. É um trabalho valioso, rico de informação e que permite a caracterização dos estudantes em relação a muitos parâmetros sociais, económicos, culturais e de atitudes e motivações pessoais. Sirvo-me dos resultados deste inquérito para realçar alguns aspectos mais importantes no que se refere à cultura e interesses dos

estudantes. O panorama é preocupante e duvido de que tenha mudado consideravelmente.

Tocar um instrumento musical e cantar é actividade que ainda vai sendo vulgar nos estudantes universitários: 7,6% deles dizem que o fazem com frequência. Mas a percentagem desce para 0,8% quanto a fazer teatro. A grande maioria, 86%, vê regularmente televisão e também muitos, 85%, ouvem rádio. Mas já só 57% lêem jornais (mas incluindo os desportivos) e ainda menos, 36%, lêem regularmente livros. Curiosamente, esta última percentagem distribui-se de forma quase igual entre homens e mulheres, mas a percentagem de mulheres que lêem jornais é menos de metade do que a dos homens. Quase 51% dos estudantes universitários vão regularmente ao cinema mas só 5% vão ao teatro e 2% a concertos de música clássica ou de jazz. Como é de esperar na lógica destes números, as exposições e os museus só atraem 12% dos estudantes. Surpreendente, nos tempos actuais, é a utilização da Internet. Só 6% é que a utilizam sem ser para fins directos do estudo. Quando se dissecam mais finamente estes números, verificam-se as diferenças que o leitor provavelmente adivinha, conforme a origem geográfica dos estudantes, conforme o seu meio anterior, urbano ou rural, conforme a situação económica familiar e ainda conforme o capital escolar da família, isto é, as habilitações escolares dos pais, o que nem sempre coincide com a situação económica.

O perfil cultural dos nossos jovens universitários é pobre, tanto como produtores quanto como consumidores. Fica aparentemente à vista a grande tarefa que cabe à universidade, para além da educação científica, técnica e profissional, no domínio do desenvolvimento humano e cultural dos seus jovens estudantes. Mas, manifestamente, a universidade tem aqui algumas limitações, de que não é responsável. A melhor prova é que, contra um aparente vazio cultural que aqueles números traduzem, quem olhar para as paredes das faculdades vê-as pejadas de anúncios das mais variadas iniciativas culturais, em parte devidas às associações de estudantes. Nas grandes universidades estrangeiras, há grupos de teatro, há pequenas (e até grandes) orquestras, há estúdios de cinema experimental, há rádios locais e há jornais estudantis. Muito disto, à nossa escala e com a limitação dos nossos meios, é também oferecido pelas universidades e associações de estudantes e os campos universitários são hoje locais de assinalável oferta cultural. E, no entanto, isto parece não se reflectir no desenvolvimento cultural dos estudantes. Não tenho receitas para este problema e possivelmente ninguém as tem. Talvez se possa dizer que a apetência para a cultura tem que vir já adquirida de anos anteriores, dos ciclos prévios de ensino e que depende muito de todo um ambiente social e familiar que a universidade não consegue suprir eficazmente. Dizer isto, obviamente, não desresponsabiliza as universidades de terem que fazer um grande esforço, como muitas vezes já fazem, para que os seus estudantes sejam cidadãos completos, culturalmente superiores."

Universidades de ensino?

Começa a germinar por aí a tese de que é utópico e um desperdício pretender-se que todas as nossas universidades pratiquem investigação. Até se invoca, a meu ver abusivamente, a defesa da diversidade, argumentando-se que algumas poucas universidades devem ser universidades de investigação e as restantes universidades de ensino (teaching universities). Isto até agradaria a muitos: à auto-estima dos nossos bons investigadores, à desculpabilização e justificação social dos muitos que são quase zero em investigação e até ao lobby da passagem dos politécnicos a universidades, que seria facilitada por ficarem nessa figura de universidades de ensino. Tudo isto está a ser uma história em que se misturam alhos com bugalhos, realidades diferentes, conceitos mal definidos.

Começemos pelos conceitos. A distinção teorizada entre "research universities" e "teaching universities" não é muito antiga, embora corresponda a uma realidade bem estabelecida. As grandes universidades americanas ensinam em decorrência da sua excelente prática científica. Pode-se dizer que, sem prejuízo da preocupação com a qualidade do ensino, a principal identidade da universidade é a investigação. Por isto, caracteristicamente, recrutam o seu pessoal muito mais pelo seu valor científico, têm um número de estudantes de pós-graduação sensivelmente igual aos de graduação, têm muito baixas cargas docentes e, por isto, um grande número de professores, na maior parte do tempo dedicados à investigação, e, finalmente, vão buscar à investigação parte significativa dos seus fundos.

São estas universidades que se contrapõem às outras no nosso novo discurso, como se não houvesse mais nada. Argumenta-se que, mesmo nos EUA, elas representam apenas 3% das universidades. Como quem diz, em Portugal deve haver quando muito uma universidade de investigação, as outras serão "de ensino". Mas esta percentagem é calculada sobre um número muito grande de instituições "universitárias", que incluem os colégios comunitários, instituições típicas de ensino politécnico, curto e prático. Quem quer ser mais preciso, vem com o caso da Califórnia State University, que só tem ensino de graduação e não faz investigação (mas os seus professores fazem-na, em vários centros associados!). De qualquer forma, nunca vem nenhum outro exemplo. E não pode vir, porque a esmagadora maioria das universidades americanas, bem como as europeias com excepção de Ox-bridge, ocupam a larga zona intermédia entre um e outro extremo.

Continuo a crer que, para se ensinar ciência, é preciso sabê-la de experiência, conhecer os seus limites, ter adquirido a capacidade analítica e o rigor crítico da prática de investigação. Mais ainda nos tempos de hoje, em que ênfase posta nas formações de banda larga - e até o encurtamento dos cursos, no sentido de Bolonha - exigem uma muito maior perspectiva da relevância científica do conhecimento e maior crítica da

informação. É por isto que, no caso americano, mesmo nas instituições que não fazem investigação, os seus professores fizeram-na e são todos doutorados.

Por tudo isto, considero peregrina a tese de que se devem concentrar numa ou duas universidades os recursos humanos e materiais para a investigação, ficando as outras como "universidades de ensino", uma espécie de super-liceus. Isto não quer dizer que eu defenda a uniformização. Pelo contrário, tenho sempre defendido a competição, que é o maior factor de diversidade. Por isto, como decerto já se passa hoje mas está escondido pela ausência de verdadeira avaliação, haverá melhores e piores universidades, com melhor ou pior investigação. Talvez alguma até praticamente sem investigação, por falta de competitividade na procura de financiamento e, por isto, penalizada na avaliação, no financiamento geral e na procura pelos alunos. Mas não porque uma universidade decida, à partida, que a sua missão é só o ensino desprovido da investigação, sua companheira inseparável.

Não refuto o interesse de uma universidade de investigação em Portugal, duvido é da sua viabilidade. Os meus leitores habituais sabem bem que já escrevi mais do que uma entrada sobre o que significaria em Portugal uma universidade de elite. Mas como exemplo referencial para as outras, como promotora da emulação competitiva; nunca tendo como contrapartida o esvaziamento e ainda pior qualidade das outras. Sim, pior qualidade, porque ninguém me convence de que, como já ouvi dizer, melhoraria de qualidade uma nossa universidade que se deixasse de veleidades de ciência mediana e concentrasse os seus esforços só no ensino.

27.5.2004

Elites e elitismo (I)

Prometi uma nota sobre a questão das elites, mas já não há muito mais para dizer, depois dos comentários às últimas entradas. Aliás, reparo agora que o esperado era que falasse sobre elitismo, o que não é bem o mesmo. Pode parecer estranho uma discussão em relação a elites. São parte essencial da estrutura da civilização desde há milhares de anos, nem a igualdade da revolução francesa as tentou aniquilar e mesmo a revolução de Outubro criou a sua própria elite. Então o que há para discutir? Em primeiro lugar, a própria definição, porque ela resulta diferentemente a priori e a posteriori. A priori, não há dúvidas. A elite é a camada social que, em cada momento, ocupa as posições dominantes na política, economia, instituições relevantes (universidade, forças armadas, etc.) e nas principais actividades sociais e culturais. Mas se virmos a posteriori, olhando para trás, e se considerarmos como elite os conjunto de pessoas e grupos sociais que fizeram progredir a sociedade, fica tudo muito diferente. Os enciclopedistas e os filósofos das luzes são um bom exemplo: decerto que não foram elite no primeiro sentido, foram-no, e de que maneira, no segundo sentido. Quantos dos nossos políticos,

fazedores de opinião, jornalistas do quarto poder e tutti quanti são elite neste segundo sentido?

Uma mudança importante é que, hoje, o progresso científico e da análise social permitem uma grande capacidade de prospectiva, pelo que a sociedade se pode ir moldando na formação de elites a priori que coincidam com o que chamei a posteriori. E é aqui que entra a educação, com destaque para a educação superior. Após mais de trinta anos de massificação, a universidade sabe o que é formar uma elite? Chega mesmo a saber o que é uma elite, nesta grande mudança social que vivemos, da sociedade do conhecimento e da globalização?

Escrevi num dos meus artigos: "O novo paradigma da competitividade baseia-se na circulação e apropriação da informação e do conhecimento em tempo útil. Ficam progressivamente excluídos todos, a todos os níveis (empresas, regiões, países), que não forem capazes de mobilizar os seus recursos humanos, os seus conhecimentos e competências. O papel individual na competitividade a todos os níveis é fundamental, sem negar a importância dos factores colectivos e organizacionais. Mas este papel não se ensina, pratica-se com base nas competências, atitudes e comportamentos que dependem de um novo paradigma da educação, em particular da educação superior. Mas são valores individuais que têm também que estar em compromisso com os da solidariedade social, num quadro de globalização potencialmente favorecedor da exclusão, nomeadamente os valores do espírito cooperativo, da sensibilidade contra a exclusão e o sentido do interesse público. O cidadão português, e em particular as elites sociais e económicas, principais responsáveis pelo desenvolvimento e pela competitividade, devem ser formados para serem capazes de se movimentarem bem no jogo internacional da globalização, dominando as relações com outras culturas e outras realidades, ao mesmo tempo que afirmam a nossa identidade própria. Este novo e indispensável modo de ser português no mundo tem que nascer nas nossas universidades." Não há ninguém na universidade que dê um murro na mesa e que diga que, enquanto não reflectirmos a sério sobre tudo isto, não há leis nem Bolonha que valham, até porque Bolonha tem tudo isto por detrás?

Mas é isto possível em condições de massificação do ensino que conduziram à falta de qualidade? Será possível que todos ou a grande parte dos nossos estudantes universitários venham a integrar esta elite? Não será este o imperativo democrático e constitucional? Começo por este aspecto. Tenho o palpite que, ao mesmo tempo que a camada da população com formação superior se vai expandir, a elite determinante vai-se contrair, pelas altas exigências culturais e intelectuais do domínio do mundo moderno (política, sociedade, economia). Começo a pensar que, na prática, vai haver duas educações superiores. A que prepara para os níveis mais qualificados do exercício profissional é cada vez mais necessária e será cada vez mais democratizada. Mas, atenção: como tenho dito e redito, mesmo esta preparação em massa exige uma profunda mudança do paradigma universitário.

Depois, temos que aceitar como inelutável a formação de elite como um escol dessa formação universitária de massa. Temos que voltar a falar de democracia. Nenhum jovem de alta qualidade intelectual pode ficar de fora desta formação de elite por razões sócio-económicas. Mas sejamos realistas, é claro que um jovem de origem privilegiada teve toda uma ambiência cultural e de acesso aos meios de formação que o coloca numa situação favorecida.

Mas surge a questão: como é que a universidade se vai diversificar de modo a formar tanto as "massas" com educação superior como a formar com maior exigência e a maior qualidade os que mostram merecer vir a ser a elite? Em muitos países, como já aqui discutimos, já se passa de facto esta divisão informal entre formação superior "de massas" e "de elites", por diferenciação entre universidades. Se formos ver qual a universidade de origem do poder fáctico nos EUA, é esmagadoramente uma das "top". O mesmo em Inglaterra, com Oxford e Cambridge. Em Portugal, isto não é possível, pelo que creio que esta diferenciação se vai fazer pelo grau. Talvez seja utópico, mas, à maneira da City, ainda espero ver um doutor em Literatura ir ocupar um lugar de topo num banco, onde vai aprender o ofício, só porque demonstrou com o doutoramento as competências essenciais de inovação, criatividade, análise crítica. Mas não me batam, porque sei bem que desta teoria à prática vai um longo caminho. O nosso doutoramento ainda não tem qualquer valor social para além do pequeno mundo académico. De certa forma, é uma coisa com que se gasta muito dinheiro para alimentar um monstro. Mas, voltando ao caminho que é preciso trilhar, são as nossas "elites" que se têm que bater por esse caminho.

E eu que pensava que isto iam ser só umas notas! Ainda me falta sair da universidade e falar de aspectos sociais e ideológicos mais amplos e também do elitismo, como atitude muito complicada que é. Fica para amanhã.

28.5.2004

Elites e elitismo (II)

Continuando a entrada de ontem, vou abordar outros aspectos que já não têm a ver, directamente, com a universidade formadora de elites. Começo pela dimensão individual da elite. Como disse ontem, entendo que a noção de elite envolve características intelectuais, culturais, sociais, cívicas mas também, talvez dando coerência e sentido às restantes, características éticas. Uma delas é o sentido de missão, que penso que toda a gente sabe o que é. Outra que destaco é o sentido da responsabilidade. A sua falta é talvez a mais marcante das características culturais portuguesas, mesmo das elites. Só muito recentemente, tão longe foi o abuso, é que se assiste a uma atitude geral mais exigente em relação à atribuição de responsabilidades e à penalização das condutas, mas ainda devemos ter muito profunda a ideia de que os pecados são todos perdoados por uma simples confissão e absolvição. À

responsabilidade ligo muito a auto-exigência, porque uma pessoa de elite tem que merecer sê-lo durante toda a vida. Generalizo uma regra minha. Ninguém é mais meu crítico do que eu próprio. Voltarei a isto adiante mas agora, para me referir novamente aos universitários, se querem ser elite, como, *em princípio*, têm direito, devem ter um código de ética individual e colectivo extremamente rigoroso. Mas se nem sequer códigos de boas práticas querem ter!

Passando a apreciar agora o elitismo, também aqui nos defrontamos com a necessidade de definir o termo. Pode-se entender por isto um sentimento de superioridade, mesmo de casta, com desprezo pelas massas. É a forma actual do sentimento aristocrático. Não vale a pena falar disto, estou certo de que a verdadeira elite o rejeita. Devo admitir, todavia, que não estou isento de culpas. Por exemplo, reconheço que tenho dificuldades em lidar com pessoas pouco dotadas intelectualmente ou que não compensam isso com qualquer coisa notável de graça ou imaginação. Mas quero precisar, com um exemplo: um dos homens mais inteligentes e "cultos" que conheci, com quem tinha longas conversas entusiasmantes, era o Sr. Manuel, velho quinteiro e homem de pé descalço.

Entendamos então elitismo como um sistema social que dá um relevo particular às elites. É antidemocrático? Certamente que não para quem entenda a democracia apenas como um sistema de regras formais. Se essa elite ocupa as suas posições, designadamente as posições políticas segundo as regras, tudo bem. A questão pode ser mais difícil para quem, como eu, vê a democracia como um sistema real de liberdades efectivas e não só jurídicas, de igualdade de oportunidades, de solidariedade social (a versão moderna do "Liberté, Égalité, Fraternité"). Não a considero limitante das minhas convicções, porque a história me ensina que os caminhos para estes ideais foram muitas vezes apontados pelo pensamento e pela acção das elites, sem desprimor para os movimentos revolucionários populares.

Mas como inserir as elites no poder democrático? Vou deixar de lado as elites politico-partidárias, porque aí é um ciclo vicioso. Os partidos só formarão verdadeiras elites dirigentes de alto nível quando de outra forma forem penalizados eleitoralmente, mas só o serão quando os eleitores forem educados politicamente (não tenho medo do termo, nunca fui maoista) por essas elites. Deixo também de fora, no campo político, os altos dirigentes da administração, que julgo que deviam também traduzir uma elite estável, de carreira, independente do poder político e marcada profundamente pelo sentido do serviço público.

Fica então a relação com o sistema democrático de poderes das outras elites difusas, intelectuais, culturais, económico-sociais. Normalmente, não são reconhecidas como tal pelos sistemas constitucionais e, portanto, o elitismo, mesmo que exista como atitude política, não tem consagração no sistema de poderes. O único caso que considero como excepção, como não podia deixar de ser, é o britânico, com a sua câmara dos lordes, agora limpa dos aristocratas hereditários. Os senados francês e italiano são uma aproximação como órgãos de mérito e influência, mas não livres da influência eleitoral como a câmara dos lordes. Na nossa situação de debilidade da sociedade civil, de baixa

cultura cívica e de partidarismo exacerbado, não concordo com um poder político formal de base meritocrática. Não porque o recuse em princípio ou por razões ideológicas, mas porque não consigo uma proposta racional que me pareça funcionar bem, no nosso caso. Muito provavelmente, um órgão político destes seria uma câmara de ressonância da Assembleia da República e das suas posições partidárias.

Mas estas elites já exercem um importante poder político fáctico. São membros de comissões consultivas, autores de pareceres ou estudos preparatórios, são consultados informalmente pelos governantes e, principalmente, são influenciadores da opinião pública. Como disse, não vejo esta situação evoluir positivamente para qualquer quadro sistematizado. Mesmo assim informalmente, penso que há coisas a corrigir, de que destaco duas como essenciais para a credibilidade deste poder político fáctico das elites.

Em primeiro lugar, a independência. É claro que todos têm o direito à sua simpatia partidária, mas, enquanto aparecendo perante a opinião pública como membro de uma elite intelectual, tem que dar o exemplo de total abertura mental, de espírito crítico em relação a tudo e todos. Da mesma forma, considero limitante e vicioso desta capacidade de intervenção das elites que o espaço de intervenção seja dominado pelos políticos. Os políticos, nos media, devem ser, por natureza, objecto de informação, não o seu sujeito.

A segunda exigência que coloco ao papel político fáctico das elites é a da responsabilidade social, de que já falei. Isto implica novamente a universidade: a par da formação intelectual geral, profissional, de competências, hoje necessária ao progresso económico das nações, tem que se atender a outras características, como a socialização, a percepção da justiça social, a rejeição da exclusão - a nível nacional e internacional -, valores em que as elites devem ser formadas, porque necessários ao progresso social das nações.

17.9.2004

A investigação na universidade (I)

Lançaram-me um repto: escrever sobre a investigação. De facto, pode parecer estranho que, tendo eu sido profissionalmente investigador, o tema da investigação não apareça mais no Professorices. E daria para muitas entradas; só desta vez serão duas, com conclusão deste texto talvez amanhã.

Porque é que não tenho escrito muito sobre investigação? Porque, comparada com tantos e graves problemas das universidades, a investigação *nas* universidades (depois direi que não é exactamente o mesmo que *das* universidades) não vai nada mal e tem tido um progresso notório. É só dela que vou falar, porque a investigação nas empresas é um problema completamente diferente.

Nos anos 70, concluíram-se cerca de 100 doutoramentos por ano, número que subiu actualmente para mais de 600. Dos cerca de 6500 doutorados desde 1970, 70% foram

na última década. Os programas Ciência e Praxis facultaram mais de 4100 bolsas de doutoramento e cerca de 3600 de mestrado. As publicações triplicaram, só na década de 90 e o crescimento do número de investigadores foi de 8% nos últimos 3 anos da década de 90, 4 vezes o da média europeia. Entre as duas avaliações dos centros, a sua qualidade progrediu de forma a que quase metade subiu de classificação. Principalmente os laboratórios associados, puderam recrutar investigadores de grande qualidade. E muito mais poderia dizer.

Mas nem tudo são rosas. Continuamos com uma fracção do PIB gasto em investigação e tecnologia que ainda está longe da média europeia; o financiamento de base vem a decrescer, pelo menos em termos reais, e é atribuído a más horas; o financiamento de projectos ainda pior, com concursos espaçados e uma taxa de rejeição muito alta, não por falta de qualidade, mas por insuficiência de verbas; o parque de equipamentos, criado pelo programa Ciência em 1990, já está obsoleto. E, mais grave do que tudo, os novos recursos humanos não são aproveitados devidamente. Isto terá maior desenvolvimento, mas não poderia deixar de o dizer agora, porque sei que muitos leitores não me perdoariam que não falasse logo disto.

Outro aspecto perigoso, a meu ver, é o reaparecimento da tendência utilitarista que dominou a nossa política científica até meados dos anos 90. Lembremo-nos que foi só o ministro Mariano Gago que, pela primeira vez, incluiu as ciências sociais e humanas e as humanidades no financiamento de projectos e autorizou a criação de centros nesta área.

Um sistema científico que subalternize a investigação fundamental face à tecnologia tende para a estagnação. É a investigação fundamental que alimenta em grande parte a investigação tecnológica, que cria o clima intelectual mais favorável à gestação de novas ideias, que melhor forma os quadros científicos que depois se orientarão para a tecnologia. Mesmo no domínio do desenvolvimento de técnicas e processos de interesse prático, são inúmeros os exemplos de o seu aparecimento e aperfeiçoamento vir na decorrência de necessidades suscitadas pela investigação fundamental, hoje acentuadamente "technique driven". Assim, a investigação fundamental tem também benefícios económicos e sociais: produz o conhecimento de base, desenvolve competências científicas, novas técnicas e instrumentos. Há uma relação simbiótica entre a investigação fundamental e a tecnologia, cada uma progredindo a velocidade crescente pelo impacto que uma tem na outra.

Há sinais de regressão ao utilitarismo anterior. Os laboratórios associados têm hoje um peso muito grande. Na sua criação - veja-se até a ordem por que foram criados - era dada grande relevo ao impacto tecnológico, embora toda a gente saiba que isto tem muito de retórico e que, felizmente, muitos deles são excelentes unidades de investigação fundamental, mesmo que "orientada". Ora os laboratórios associados são 15, comparados com os outros 416 centros, mas consomem 30% do financiamento ao sistema científico. Também a nova fórmula de financiamento penaliza a investigação fundamental, quando atribui coeficientes de majoração significativos à "transferência de

tecnologia", à "intensidade tecnológica e experimental" e às "áreas de aplicação prioritárias". No conjunto, estas majorações podem chegar aos 140%, coisa de que, certamente, uma unidade de História nunca beneficiará.

Muito mais há para dizer, mas isto já vai longo. Fica o resto para uma entrada muito próxima.

20.9.2004

A investigação na universidade (II)

Na entrada anterior sobre este assunto, distingui investigação *na* universidade de investigação *da* universidade. Isto tem a ver com o quase exclusivo da investigação dos universitários ser feitas em estruturas paralelas, os centros e, agora, a maior parte dos laboratórios associados. É uma história complicada, que tem origem no antigo Instituto de Alta Cultura e nos seus centros dos anos 30. Nessa época, a ideia de criar centros de investigação financiados especificamente e não dependentes das faculdades era inteiramente justa, como factor de protecção da escassa excelência contra a mediocridade, a inveja e o inevitável abafamento pelas direcções das escolas. Já é mais duvidoso que, em 1990, o programa Ciência tenha adoptado o mesmo critério. Com isto, quebrou-se a ligação indissociável entre ensino e investigação na universidade. Ainda hoje, ao contrário da noção departamental de ensino/investigação das grandes universidades, os departamentos tratam do ensino, os centros fazem investigação.

Dizem-me colegas que, ainda hoje, não conseguiriam investigar se não fossem autónomos, nos seus centros, em relação à direcção das faculdades. Acredito e acho que estas situações devem ser salvaguardadas, mas não penso que seja já a regra geral. E tem logo um contra, que conheço bem. Os investigadores de grande qualidade, dedicados aos seus centros, estão relativamente desligados da vida dos seus departamentos ou até do conselho científico e, com isto, beneficia obviamente a investigação mas não se ajuda à qualidade pedagógica e institucional. Os departamentos ficam banalizados, rotineiros e incapazes de desempenharem o seu papel universal de principais motores da qualidade universitária.

E há também razões menos declaráveis. Em toda a parte, o departamento e o seu director sabem que são os principais objectos da avaliação, com consequências no financiamento. O rigor no recrutamento é, portanto, condição vital para o sucesso do departamento e mesmo para as carreiras individuais. Entre nós, chega-se a professor auxiliar, desde assistente estagiário, como sabemos. Muitos são investigadores medíocres mas, que, ao menos, podiam melhorar se inseridos em boas unidades de investigação. Isto gera um ciclo vicioso porque os centros têm a capacidade "clubística" de auto-seleccionarem os seus próprios membros. Como um doutorado pouco produtivo vai baixar a taxa média de produtividade e, logo, a classificação e o financiamento, os

centros excluem os menos capazes. Estes acabam por se dedicar mais ao departamento, agravando a dicotomia departamento-ensino e centro-investigação.

A avaliação institucional, que cada vez ganha mais força, provavelmente muito centrada no departamento - como já se está a ver em muitos países europeus - vai exigir a mudança desta situação. É claro que, como já tenho escrito, com uma mudança radical da nossa concepção do departamento e, principalmente, da sua direcção. E aqui é que joga, positivamente, a tal atitude de exigência dos centros e dos seus coordenadores. Transfiram-na para o departamento, ganhem posições a este nível, o que não me parece difícil. Lutem pelo recrutamento dos novos doutorados, geralmente de muito boa qualidade, não contaminados pela cultura catedrática e pelo protecționismo corporativo. Lembro, à margem, que um professor auxiliar de tarimba - passem as muitas excepções - foi seleccionado, sabe-se lá como, pelo professor. Os "novos doutorados" apresentaram-se a concursos para bolsas muito exigentes (hoje já nem chegam os 16) e adquiriram verdadeira profissionalização científica.

Mas, com isto, chego a uma coisa que me é sempre penosa: criticar uma situação sem poder apresentar propostas. Demagógicamente, é simples: que as universidades contratem os "novos doutores" e que o Estado financie estas contratações. Mas as universidades nem sempre estão dispostas. O lobby dos seus professores auxiliares de tarimba é muito forte e vê com medo a competição de doutorados que têm muito melhores condições do que eles para progressão na carreira (e quantos catedráticos também não terão medo de eles virem a dizer que "o rei vai nu"?). E, quanto a financiamento, é o que se sabe.

Finalmente, uma última questão que o meu desafiante me colocou: "Como nos salvamos neste mundo de "tubarões" liderados pela FCT?" Não creio que seja inteiramente justo. Houve tempos, que não quero nomear, em que isto era inteira verdade. Tudo se decidia numa capelinhas entre amigos ou de pessoas que, sem base objectiva, eram tidas como notáveis. Já é velho entre nós: "aquele imenso talento, o do Pacheco!". E, como é nosso hábito, num dia estava-se no auge da credibilidade, no dia seguinte era-se um medíocre. Mas não é só cá. Eu fui membro de painéis de avaliação de projectos comunitários e sei como era possível, com maior ou menor subtilidade, fazerem-nos chegar recados políticos.

A situação mudou muito e a avaliação, tanto dos centros como dos projectos, está entregue principalmente a estrangeiros. Nos casos que conheço, tenho algumas críticas a fazer à composição dos painéis de avaliação. A principal, como disse atrás, é da frequente predominância dos tecnólogos sobre os cientistas. Tive uma vez uma longa discussão com um avaliador que só discutia o formato dos tubos que eu ia usar numa técnica e era completamente incapaz de discutir as bases científicas do projecto. Mas, felizmente, isto deve ser um caso anedótico. Creio que, de uma forma geral, o actual sistema de avaliação funciona bem. No entanto, preferia o sistema NIH, em que o painel generalista decide com base em dois relatórios muito exigentes de peritos na matéria.

Uma tontice inteligente

Há muito tempo que tenho em agenda responder ao leitor Miguel Pinto, acerca de um comentário que fez: "Seria alguma tontice aspirar a licenciaturas que formem, exclusivamente, adultos pensantes (não encontro de momento uma expressão mais feliz) e deixar a formação para a profissão ao tecido empresarial, escolas, hospitais, ...?".

Como filosofia - a prática é outra coisa - não é tontice nenhuma, é a perspectiva da "liberal education". Em Julho, tivemos aqui um debate muito instrutivo sobre este tema, a propósito da reforma de Harvard. Vejam-se as entradas "Harvard em movimento", I, II e III. Ainda hoje em Inglaterra há muitas empresas respeitáveis que, nos seus quadros superiores, têm tantos economistas e gestores como gente de Oxford e Cambridge com formação geral (geral não quer dizer superficial) em ciências ou humanidades e que aprendem depois a profissão prática. É por isto que eu conto sempre a anedota de que a maior concentração mundial de falantes de grego clássico é a City de Londres!

O que é mais constitutivo, historicamente, das universidades, e em grande parte identificador, é o ensino de duas grandes áreas de saber: por um lado, as humanidades (artes, na nomenclatura medieval), com destaque para a filosofia, depois também as ciências (a filosofia natural); por outro, o de algumas profissões a que já na época se reconhecia a necessidade de estudos superiores, direito e medicina, a que se foram acrescentando formações profissionais que podemos considerar de "grande cientificidade" ou complexidade, como a engenharia, a farmácia, a economia ou a arquitectura. Mesmo assim, uma nota a propósito. Nos Estados Unidos, ainda no século XX, os arquitectos começavam como desenhadores e aprendizes num atelier, iam-se formando e depois adquiriam o título profissional. Que eu saiba, Lloyd Wright nunca pôs os pés numa universidade. E, como escreverei brevemente, ainda hoje em Inglaterra se pode ser advogado com uma formação toda feita nos Inns, à margem da universidade.

Voltando à "tontice", há que ter em conta dois factores práticos. 1. As universidades têm-se convertido demasiadamente em super-politécnicos, demasiadamente preocupadas com a formação profissional. 2. Bolonha, inicialmente, reforça essa tendência, ao insistir, na declaração, que o primeiro ciclo tinha que ter efeitos práticos significativos na empregabilidade. Com o evoluir do processo de Bolonha, as coisas mudaram. Em 2003, o seminário de Helsínquia propôs uma maior variedade de objectivos do 1º ciclo, o que foi consagrado na declaração de Berlim. Há inquéritos que mostram que, em vários países, boa parte dos primeiros graus universitários vão servir essencialmente para prolongamento de estudos, primeiro o mestrado, depois, eventualmente, o doutoramento. Algumas universidades consideram a opção de serem principalmente formadoras de mestres, sendo o bacharelato apenas a fase prévia dessa preparação.

Há também uma contradição importante no esquema de Bolonha, se visto à luz estreita da empregabilidade. É que, para isso, o primeiro grau, mesmo nas universidades, terá que ter um forte componente técnico. Que emprego arranja um bacharel de 3 anos em Física ou História, se a sua formação for fundamentalmente científica? Esta perspectiva profissionalizante estrita significa então que a formação científica fica remetida para o mestrado. Mas que formação é esta, em que primeiro se aprendem as tecnologias especializadas e só depois os fundamentos científicos? É o que já ouvi, por exemplo, em relação ao direito: os três anos de bacharelato formariam solicitadores, oficiais de justiça, ajudantes de notário, etc., tudo coisas práticas. Depois, em mais dois anos, aprendiam-se mais aprofundadamente todas as disciplinas jurídicas necessárias à formação de advogados. Ainda se vai ter que partir muita pedra!

Inspirando-me em Harvard, gostaria de ver uma universidade exemplo adoptar um esquema que vou tentar resumir. O meu ponto de partida é o desejo de ver generalizada nessa nossa universidade a referida tendência para o estudante só a deixar ao fim de cinco anos, com mestrado. Para bacharelatos profissionalizantes, temos os politécnicos e as universidades mais dedicadas às tecnologias. Com excepção dos tais cursos especiais, gostava que a ênfase universitária fosse nos bacharelatos de banda larga, embora dirigidos para um determinado prosseguimento de estudos. No limite, à harvardiana, as universidades confeririam dois bacharelatos: em Ciências e em Humanidades, com uma explicitação de área dominante entre parênteses. No primeiro ano, aconselhado pelo seu tutor, o aluno escolheria livremente o que quisesse, de entre ofertas de várias faculdades, desde Álgebra a Filosofia - é claro que teria que mudar a lógica do 12º ano do secundário e a compartimentação rígida das faculdades. No segundo ano, escolheria uma "orientação", Física, História, Ciências jurídicas, Economia, etc. mas mantendo ainda uma boa proporção de tempo para estudos multidisciplinares. O terceiro ano, de concentração, seria o de preparação mais dirigida para prosseguimento para o mestrado disciplinar.

Será utopia? Poderá este esquema servir para a formação de mestres em Psicologia, Economia, Educação, etc., tudo coisas que agora são licenciaturas escolhidas aos 18 anos e até repartidas por faculdades individualizadas? Em Harvard sim, em Portugal que o digam os especialistas. E será um esquema generalizável ou será necessário, como já aqui se discutiu, uma nova universidade a servir de exemplo?

17.2.2005

Universidades de ensino?

Há dias, a propósito de uma entrada sobre professores e investigadores, dois comentadores interrogaram-me sobre as universidades de ensino. Vou repescar uma entrada já antiga. Começa a germinar por aí a tese de que é utópico e um desperdício pretender-se que todas as nossas universidades pratiquem investigação. Até se invoca, a

meu ver abusivamente, a defesa da diversidade, argumentando-se que algumas poucas universidades devem ser universidades de investigação e as restantes universidades de ensino ("teaching universities"). Isto até agradaria a muitos: à auto-estima dos nossos bons investigadores, à desculpabilização e justificação social dos muitos que são quase zero em investigação e até ao lobby da passagem dos politécnicos a universidades, que seria facilitada por ficarem nessa figura de universidades de ensino. Tudo isto está a ser uma história em que se misturam alhos com bugalhos, realidades diferentes, conceitos mal definidos.

Comecemos pelos conceitos. A distinção teorizada entre "research universities" e "teaching universities" não é muito antiga e, a meu ver, é reducionista. As grandes universidades americanas ensinam em decorrência da sua excelente prática científica. Pode-se dizer que, sem prejuízo da preocupação com a qualidade do ensino, a principal identidade da universidade é a investigação. Por isto, caracteristicamente, recrutam o seu pessoal muito mais pelo seu valor científico, têm um número de estudantes de pós-graduação sensivelmente igual aos de graduação, têm muito baixas cargas docentes e, por isto, um grande número de professores, na maior parte do tempo dedicados à investigação, e, finalmente, vão buscar à investigação parte significativa dos seus fundos.

São estas universidades que se contrapõem às outras no nosso novo discurso, como se não houvesse mais nada. Argumenta-se que, mesmo nos EUA, elas representam apenas 3% das universidades. Como quem diz, em Portugal deve haver quando muito uma universidade de investigação, as outras serão "de ensino". Mas não se pense que as restantes 97% são universidades de ensino, no sentido de não praticarem investigação - a não ser que, para esta percentagem, se esteja a entrar com os "community colleges", com cursos estritamente profissionais de dois anos. Outros defensores da dicotomia, percebendo a fraqueza do argumento, vêm com o caso da Califórnia State University, que só tem ensino de graduação e não faz investigação (mas os seus professores fazem-na, em vários centros associados!). De qualquer forma, nunca vem nenhum outro exemplo. E não pode vir, porque a esmagadora maioria das universidades americanas, bem como as europeias com excepção de Ox-bridge, ocupam a larga zona intermédia entre um e outro extremo. Fazem ensino e investigação, embora com toda uma larga gama de variação relativa entre ensino e investigação, entre pré-graduação e pós-graduação.

Continuo a crer que, para se ensinar ciência, é preciso sabê-la de experiência, conhecer os seus limites, ter adquirido a capacidade analítica e o rigor crítico da prática de investigação. Mais ainda nos tempos de hoje, em que ênfase posta nas formações de banda larga - e até o encurtamento dos cursos, no sentido de Bolonha - exigem uma muito maior perspectiva da relevância científica do conhecimento e maior crítica da informação. É por isto que, no caso americano, mesmo nas instituições que não fazem investigação, os seus professores fizeram-na e são todos doutorados.

Por tudo isto, considero peregrina a tese de que se devem concentrar numa ou duas universidades os recursos humanos e materiais para a investigação, ficando as outras como "universidades de ensino", uma espécie de super-liceus. Isto não quer dizer que eu defenda a uniformização. Pelo contrário, tenho sempre defendido a competição, que é o maior factor de diversidade. Por isto, como decerto já se passa hoje mas está escondido pela ausência de verdadeira avaliação, haverá melhores e piores universidades, com melhor ou pior investigação. Talvez alguma até praticamente sem investigação, por falta de competitividade na procura de financiamento e, por isto, penalizada na avaliação, no financiamento geral e na procura pelos alunos. Também porque até se autorizaram universidades praticamente só de ensino, muitas das privadas. Mas não porque uma universidade decida, à partida, que a sua missão é só o ensino desprovido da investigação, sua companheira inseparável.

18.2.2005

Universidades de ensino? (II)

Volto ao tema de ontem. Temo que a tese das universidades de ensino venha a ganhar adeptos, principalmente entre os tais "investigadores mais / professores menos". É que o bolo é pequeno e rende mais se dividido só por umas poucas universidades de investigação. Daí a tal tese peregrina: nos EUA só há 0,1-0,2 "research universities" por milhão de habitantes. Transponha-se para Portugal. Quando muito duas universidades de investigação, onde se concentram paradisiacamente os bons investigadores, o resto universidades de ensino.

Antes do mais, algumas notas surrealistas. Sendo duas universidades de investigação, presumamos que é uma em Lisboa e outra no Porto. O que acontece aos bons investigadores das outras universidades? Mudam-se de colchão e penico para estas cidades? E os actuais maus investigadores destas novas super-universidades, trocam com aqueles em dança de cadeiras?

Mas passemos ao sério. Os defensores da universidade de ensino contrapõem-na à universidade de investigação, mas, referindo que elas são minoritárias nos EUA - os tais 3% - não as caracterizam. Começemos por lembrar que são Harvard, Yale, Princeton, Stanford, Cornell, e outras mais. Talvez bastasse dizer isto, mas vou tentar listar apenas algumas das suas características comuns:

1. ênfase na pós-graduação, que chega a representar cerca de metade do número de estudantes.
2. rendimentos de projectos de investigação de cerca de 60% do orçamento total da universidade.
3. recrutamento rigoroso por convite, com base em currículos científicos de alta qualidade.
4. alto nível de produção cultural e científica (com um número significativo de prémios

Nobel!).

5. capacidade de recrutar os próprios alunos, com exigência.
6. capacidade de gestão estratégica levada ao extremo do padrão das grandes organizações, em termos quase-empresariais.
7. uma comunidade com cultura vincada de alto apreço pela qualidade intelectual e pela "scholarship".
8. um campus super-equipado (tecnológica, cultural, desportiva e socialmente) que seja um micromundo de desenvolvimento integral dos estudantes.
9. e muito mais.

É a isto que se referem os que deduzem das percentagens americanas a tese de uma minoria de universidades de investigação no pântano das restantes universidades de ensino? Não brinquem! Vamos é melhorar, como se está a fazer na Europa, os 100% das universidades de ensino-investigação. A nossa referência não pode ser Harvard, por um lado, ou, no oposto, a California State University. Tem que ser é Columbia, Illinois, Wisconsin, Florida, Mount Sinai, Georgetown, Seattle, etc. (estou só a lembrar-me de algumas em que tenho amigos), representativas das universidades que, não sendo de elite, são de muito boa qualidade pedagógica e científica.

24.9.2005

Licenciados e "emprego de elite"

O governo apresentou o seu Plano Nacional de Emprego e Sócrates, no seu discurso, voltou a repetir uma coisa já bem conhecida: "só 20% da população activa nacional tem nível de formação superior (...), enquanto que o nível dos países da OCDE é de 70%". Segundo o Education at a Glance, de 2004, os valores são de cerca de metade, em ambos os casos e em relação à população activa, mas não importa para o que quero dizer, porque se mantém a proporção entre Portugal e os outros (Sócrates refere-se é ao grupo etário dos jovens).

Ninguém duvida de que o aumento acentuado da nossa taxa de qualificação é um factor importante do desenvolvimento e da competitividade, mas não em termos do nosso paradigma de qualificação imediata para emprego de "nível universitário". Isso acabou, nos países desenvolvidos.

Entre nós, ainda domina a ideia da identificação entre diploma de licenciatura e "emprego de elite". Licenciado em Engenharia, em Direito, em Medicina, significa obviamente ser-se membro de uma dessas profissões de topo e socialmente gratificantes. Mas, com a massificação e com a profusão de licenciaturas, já não é bem assim e todos conhecemos muitos licenciados com emprego em profissões que, antes, eram consideradas médias. Mesmo na administração pública, há muitos licenciados que, por falta de concursos e de recursos orçamentais, não estão posicionados como técnicos superiores mas sim como chefes de secção ou até oficiais administrativos.

Se virmos os países desenvolvidos, isto nada tem de extraordinário. Alguém pensa que os tais 70% ocupam todas posições profissionais daquelas que nos habituámos a considerar como superiores? Se formos a um banco de Nova Iorque, é muito possível que o funcionário que nos atende tenha um diploma de "college", pelo menos, bem como o gerente do supermercado, o funcionário das finanças ou o livreiro. Secularmente, muitos bons cambridgianos ingleses trabalham na grande massa dos negócios e serviços, sem que isto se traduza à partida numa hierarquização profissional. É por isto que não me canso de contar a velha anedota (?) de que a maior concentração mundial de falantes de grego clássico está na City de Londres.

Não quero dizer com isto que o diploma universitário não continue a ser um factor de benefício pessoal. Em média, entre nós, um licenciado ganha 3 vezes mais do que quem tem a escolaridade obrigatória. Mas, mesmo nos países desenvolvidos, essa taxa anda pelos 2,5. No entanto, em boa parte, como disse, porque o tal funcionário bancário que andou no "college" ganha bastante mais, num mercado de trabalho muito aberto, do que o colega equivalente com menor qualificação.

Temos de começar a pensar em novos termos. Qualificar muito mais a população, a nível universitário, óptimo, mas não dando a ilusão de que a saída é um padrão de profissões linearmente relacionadas com o diploma. A qualificação universitária, com as competências intelectuais e culturais que ela faculta, tem de alastrar para outros sectores profissionais que não só os consagrados. Aliás, é hoje isto que distingue dois conceitos fundamentais, ainda mal compreendidos, sobre que escreverei proximamente: o de *empregabilidade* (isto é, vantagem competitiva no mercado geral de emprego), segundo o paradigma de Bolonha, e o de *formação profissional* estrita.

22.11.2005

A entrevista do Ministro (I)

O ministro Mariano Gago deu ontem uma entrevista ao Diário de Notícias, sobre o mega-projecto de avaliação do sistema e da avaliação. Interrogado sobre se "há instituições que podem não continuar, portanto, fechar", respondeu que: "Falando genericamente, lembro que nada é eterno. Mas não digo que podem fechar instituições, porque não queremos desperdiçar os recursos investidos, mas poderão sim transformar-se radicalmente assumir outra natureza ou ter outra função. Isto não deve ser visto como um drama, mas como uma necessidade. Não podemos admitir um sistema relativamente ao qual haja dúvidas de razoabilidade e em que nada aconteça."

É de louvável bom senso e de responsabilidade como governante, num momento em que algumas universidades mostram crescentes dificuldades. Para isto, alguma coisa tem de mudar no enquadramento legal. Segundo ele, nomeadamente segundo a lei da autonomia, o perfil e objectivos das universidades são uniformes. Isto deixou de ser possível e algumas universidades, nomeadamente periféricas, terão de se redefinir. Das

duas uma: ou mudam de estatuto, ou muda o estatuto geral, permitindo a diversidade institucional das universidades. De longe, prefiro a segunda hipótese.

No primeiro caso, a solução teria de ser a passagem de universidades a politécnicos. Parece-me um disparate, tanto como a "promoção" de politécnicos a universidades. Seria como transformar azeite em vinagre, coisas imiscíveis. As universidades em dificuldades têm, apesar de tudo, uma história e cultura vincadamente universitárias e ir contra isto seria mais uma grande ajuda à nossa confusão estabelecida entre ensino universitário e politécnico. Além do que se imagina que iria ser a reacção política dessas comunidades universitárias. O ministro sabe demais de política para cair nesse erro.

O que é necessário é que o sistema universitário flexibilize os seus objectivos e as suas regras (nomeadamente, acesso, governação, financiamento) para que nele caibam universidades com características diferentes. Cabe a elas adaptarem-se a essa diversidade: universidades especializadas (não quer dizer que concorde), universidades de ensino (também não me agrada muito, mas enfim...), universidades associadas, etc.

Sugeriram-me há algum tempo a hipótese de se retomar, para algumas universidades, o estatuto de institutos universitários, do tempo de Veiga Simão. Algumas das actuais, Évora, UTAD, Açores, se não estou em erro, começaram como tal. Agora, essa eventual "despromoção" teria todas as consequências negativas que referi.

Finalmente, queria lembrar que a redefinição das universidades periféricas não obriga a uma "desqualificação". O exemplo agora em foco da U. Madeira prova que a redefinição se pode fazer com um salto de qualidade, diferença competitiva e inovação. Haja é capacidade de compreensão dos desafios e coragem para a mudança.

23.11.2005

A entrevista do Ministro (II)

Na entrevista que referi no apontamento anterior, JMG diz que um critério importante de avaliação será o da *empregabilidade*. JMG sabe o que diz e não fala de *emprego*. Já aqui escrevi sobre a diferença essencial entre os dois conceitos. O jornalista é que não a conhece e continua a falar de uma prioridade para o emprego, o canudo num dia e o emprego "específico" no dia seguinte.

Embora tendo discorrido teoricamente sobre a empregabilidade, não tenho muito informação factual, dificilmente encontrável. Vou só dar um exemplo, com a tabela seguinte, que sumariza informações de um colega da U. Chicago. A tabela mostra as percentagens de distribuição de emprego dos BSc e BA da U. Chicago. É importante referir que estes dados se referem aos alunos que saem da universidade sem prosseguirem os estudos para MSc ou MA. Referem-se, portanto, a diplomados com uma formação bastante generalista, já que a UC adopta o modelo da educação liberal dos "bachelors".

Profissões	Matemática	Biologia	Economia	História	Humanidades
Administração pública			10	2	10
Banca e serviços	10		24		
Computação	20		7	2	8
Editoras e bibliotecas				9	12
Ensino	21	9		15	11
Escritores e articulistas				12	7
Gestão e consultoria	2		36		
Investigação	7	42			2
Jornalismo, rádio e TV		2	3	5	19
Publicidade e marketing					5
Tradução					4
Outros	40	47	20	55	22

A fila mais importante desta tabela é a última, a dos outros. Grande percentagem dos diplomados emprega-se em actividades que, para nós, seriam estranhas como destino dos diplomados com cursos específicos. Há que notar que, num ou noutro curso, os outros incluem profissões destacadas na tabela. Por exemplo, nos outros de economia também figuram o ensino ou a investigação, mas isto complicaria a tabela. O que me interessa é chamar a atenção para quão difusa é a empregabilidade.

Chamo a atenção para alguns aspectos que me parecem muito interessantes.

A UC consegue que 20% dos seus diplomados em matemática se empreguem na computação. Nós continuamos a empregar principalmente engenheiros informáticos. A seguir, os BSc em economia. Quatro anos de curso, um primeiro ano só de educação geral, um segundo, "sophomore", ainda híbrido, concentração em economia (e ainda com disciplinas de opção em outras áreas) só nos últimos dois anos. Os nossos economistas e a respectiva ordem horrorizam-se com tão fraca formação em economia. Mas 36% dos diplomados de Chicago têm emprego na gestão de empresas (anote-se, nós até temos licenciaturas diferentes em economia e em gestão de empresas).

Mais significativo, o panorama da História e das outras Humanidades. As nossas faculdades de Letras estão em crise, acabado o ciclo dos ovos de ouro da formação de professores. Vejam a tabela e as perspectivas de emprego dos diplomados em Humanidades nos EUA. Até 8% conseguem emprego na computação (imagino que em software de dicionários, de processamento de texto e coisas similares)! 12% nas editoras; quais são as nossas editoras que empregam gente qualificada nas línguas e literaturas? Mais impressionante, 12% dos diplomados em História e 7% dos diplomados em Letras são escritores ou articulistas "free lancer". Criativos, é o que são. As nossas FL educam para a criatividade?

Finalmente, com destaque especial, um grande contingente dos diplomados em Humanidades vai para a comunicação social. Nem podem prosseguir estudos nessa área, porque a UC não tem departamento ou mestrados em comunicação social. Os seus "bachelors" que chegam à redacção de um jornal provavelmente não sabem nada de teoria da comunicação e vão aprendê-la na profissão (e a importantíssima deontologia, que não sei bem como é ensinada nos nossos cursos). O que certamente não farão é escrever "á alguns dias"...

Chegado ao fim, imagino muitos leitores a pensarem: "Cá está este outra vez com americanices, como se não vivesse em Portugal". A isto, já só me apetece responder provocatoriamente: ou também o fazemos ou mais vale acabar com Portugal e pedirmos todos a naturalização americana, mesmo que aturando o Bush - ou, ao menos, a inglesa.

10.4.2006

Mínimos universitários

A Suécia está a preparar, no quadro da sua atrasada adaptação ao processo de Bolonha – a pressa muitas vezes é negativa – uma lei-quadro das universidades que imporá, de futuro, condições mínimas à criação de universidades, agora que se abre a possibilidade de criação de universidades privadas. Vou resumi-las:

- Obrigatoriedade de existência de investigação e docentes qualificados em áreas diversificadas (ciências e humanidades), mesmo em universidades especializadas, para facultar educação geral.
- Corpo docente constituído por um mínimo de 75% de doutorados, dos quais pelo menos 80% profissionalizados a tempo inteiro.
- Recrutamento inicial mínimo de 20% de professores seniores a tempo inteiro, com currículo relevante em termos dos padrões internacionais.
- Salas de aula, teórica e prática, com uma área mínima por estudante a fixar para cada área disciplinar.

- Salas de trabalho de grupo, com arrumação não convencional, no mínimo de uma por cada 100 alunos.
- Equipamento mínimo, por sala: um retroprojector, um data show e um projector de slides.
- Bibliotecas com lugares de leitura não inferiores a 15% do número de estudantes.
- Mínimo de exemplares dos livros de referência correspondente a um por dez estudantes da disciplina.
- Garantia de acesso a cada estudante de oito horas semanais de uso de computador.
- Computadores com interface adequada a invisuais.
- Empréstimo sem juros, a amortizar até ao fim do curso, para compra de computador portátil.
- Serviço de apoio psicossocial.
- Mínimo de um gabinete por cada dois docentes.
- Cantinas com um lugar por cada 5 estudantes.
- Salas de convívio.
- Pavilhão gimnodesportivo ou contrato com um externo para acesso gratuito.
- Auditório de artes, multifuncional (cinema, teatro, música, dança).
- Instalação de serviços externos: loja de comodidades, livraria-papelaria, agência bancária, posto de correio, etc.
- Posto médico para pequenas emergências.
- Ar condicionado em todas as instalações.
- Instalações com total acesso a deficientes motores.

Já devem ter percebido que estou a brincar com os leitores e que a referência à Suécia foi só para os fazer ler. É claro que a Suécia não se prepara nada para criar universidades privadas. Mas, passando ao sério, estas condições mínimas são um excesso? Todas as universidades portuguesas, públicas e privadas, cumprem esses requisitos?

Antecipando o relatório da OCDE (I)

A OCDE divulgou um estudo do estado actual da economia portuguesa, largamente difundido pelo Público, há uns dias. Algumas das análises e recomendações referem-se à educação superior e merecem algum comentário, até porque *podem antecipar o que vai ser o estudo encomendado pelo MCTES*. Vamos por partes. Hoje fico pelo financiamento.

O actual sistema de financiamento público do ensino superior é questionável em termos de equidade. Afinal, o dinheiro despendido pelo Estado beneficia apenas uma pequena parte da população que não só tende a ter mais posses, como virá a retirar grandes benefícios pessoais deste investimento, assegurado em larguíssima medida (90 por cento do total da despesa nacional neste nível de ensino) pela generalidade dos contribuintes.

Em princípio concordo e já tenho escrito sobre isto. Não temos dados quantitativos sobre a relação entre retorno público e privado da educação superior. No Reino Unido (relatório Dearing), segundo estudos da London School of Economics, concluiu-se que o retorno privado é quase o dobro do retorno público. Em Portugal, sabe-se que os licenciados têm vantagens no primeiro emprego, na protecção contra o desemprego e no tempo médio de obtenção de novo emprego. É óbvio que são todos os contribuintes a pagar por isto, mas também é verdade que todos os contribuintes beneficiam do progresso económico e social e do acréscimo de competitividade vindo da expansão do número de diplomados com educação superior.

Mas creio que a percentagem de 90% de financiamento por todos os contribuintes precisa de alguma correcção. Ela inclui o financiamento da investigação, aliás suportado, em boa parte, pela União Europeia. É certo que ele contribui determinantemente para a qualidade da educação mas não se esgota nisto. Bem sei que não é a regra dos indicadores internacionais, mas parece-me mais instrutivo olhar só para o financiamento directo da educação superior, incluindo a acção social escolar.

O financiamento público é de 1.486.652.746 €. Temos 291.417 alunos matriculados no ensino superior. Com propinas de 900 € - é o máximo, mas praticado pela grande maioria dos estabelecimentos - o valor total das propinas é de 262.275.300 €. Isto representa já **15%** do financiamento total. Com excepção do Reino Unido - e com que problemas sociais e políticos - o peso das propinas na Europa não ultrapassa os 25% e, em muitos países, elas são simbólicas ou inexistentes. Mas há que atender ao nível económico das famílias. Em Portugal, os 15% parecem-me já estar a beirar o máximo socialmente justificável e compatível com o imperativo nacional de expandir a educação superior.

Imagino que esta observação da OCDE reconforte o ministro em relação ao não financiamento dos mestrados, para mim a questão principal de Bolonha em Portugal.

Lamento, quando me lembro de que o ministro foi um fervoroso adversário do aumento das propinas, há poucos anos. Ai, o défice e a passagem para o outro lado da mesa!

Aumentar as propinas no ensino superior e, simultaneamente, desenvolver um sistema de empréstimos (talvez com a possibilidade de pagamento após a formação e entrada no mercado de trabalho) seria mais justo e aumentaria a eficiência.

Acho bem, mas primeiro venha o sistema de apoio ao estudante, com provas dadas, e só depois o aumento considerável das propinas. O sistema de empréstimos é muito bom, em princípio, mas é preciso estudá-lo na prática: que critérios de reembolso? Ao fim de quanto tempo após inserção no trabalho? Se indexado ao IRS, como compensar a fuga aos impostos, mais fácil neste tipo de pessoas? Uniforme ou por padrões económicos típicos de cada actividade? Igual para empregados e para empresários? Com que consideração pelos encargos (casa, filhos, dependentes, etc.)? Tudo isto está discutido, é preciso é estudar. Além disto, está demonstrado que o sistema de empréstimos só combate a exclusão se associado a um acréscimo avultado das bolsas. Temos meios para isto?

Os peritos da OCDE acreditam que, se os estudantes pagassem taxas de frequência mais altas, passariam a estar mais atentos à qualidade e às matérias oferecidas, exercendo assim maior pressão sobre as instituições, para que dessem respostas às suas necessidades.

Que fantasia, em relação a um país com cultura de consumidor em que toda a gente compra um electrodoméstico porque custa menos 100 € do que a concorrência, indiferente ao facto de se avariar na semana seguinte! Em Portugal, na educação superior, o que se compra é o "canudo", com valor facial uniforme, independentemente do valor real.

Mas o que é bonito é ir pelas opiniões das agências internacionais (um bom exemplo de parasitismo e de *auto-desresponsabilização* nesta época de globalização). Esperemos por Dezembro, pela avaliação da OCDE do sistema português da educação superior.

26.4.2006

Antecipando o relatório da OCDE (II)

Além disso, os recursos adicionais permitiriam aumentar a qualidade do pessoal docente e da investigação.

É preciso dissecar. Custa muito aumentar a qualidade do actual pessoal docente, mesmo sem aumento das propinas? Claro que não. Com bolsas de mobilidade, Marie Curie, com financiamento de projectos em rede, com uma notável internacionalização do nosso sistema, não são os recursos financeiros que faltam, o problema é outro. Hoje, só nos EUA, temos cerca de 400 "postdocs", quase todos pagos pelos próprios EUA. O que

é lamentável é que a maioria não esteja vinculada a universidades, mas isto demonstra que as universidades dispõem hoje, se quiserem, de grandes recursos para a valorização de pessoal. O problema é que a requalificação passa pela eliminação da mediocridade, o que não é possível, como discutirei adiante.

Mas admitamos, como diz a OCDE, que o acréscimo de propinas podia resolver isto, em termos de novas contratações. Imaginemos que as propinas passam para o tal valor máximo de 25% do financiamento da educação superior (sem ter em conta que é inconstitucional). O acréscimo seria de cerca de 174.850 milhares de euros. O custo médio anual de um professor universitário (escalão médio 262,5, índice 100 mensal de 1524,96 €, 14 meses, 11% de encargos sociais) é de 62.207 €. O acréscimo de receitas daria para contratar mais cerca de 2800 novos professores. Ótimo, mas isto esquece a distribuição da receita. Quando muitas instituições já ultrapassam os 90% do orçamento alocado a despesas de pessoal, este acréscimo conduziria as despesas de funcionamento a um nível surrealista de significado percentual.

Apesar do investimento estatal considerável na educação superior, a despesa por aluno continua a ser baixa, comparando com a média da OCDE ou com os outros níveis de ensino. Face aos constrangimentos económicos e financeiros do país, sugerem-se intervenções no sentido de garantir ganhos de eficiência.

À La Palisse. Confortamo-nos com estarmos quase na média europeia do investimento em relação ao PIB. O que não se diz é que o PIB é baixo e que o investimento por aluno é de menos de metade da média da OCDE. A qualidade é aferível pelo PIB? Os salários dos nossos professores universitários são consideravelmente inferiores à média europeia? Os reagentes são mais baratos? Os livros? As despesas de base (comunicações, infra-estruturas, limpeza, internet, segurança, etc.)? Os custos de investigação? Então em que é que os nossos estudantes estão a perder no custo médio por estudante? Certamente que no funcionamento geral da universidade e na acção social escolar.

Como? Racionalizando a oferta, que é excessiva, pela fusão e encerramento de instituições, pelo fecho de cursos com poucos alunos e reestruturação das formações, com aposta nas áreas das ciências e tecnologias; criando "redes de conhecimento", entre universidades e politécnicos, que permitiriam "economias de escala e mais qualidade"; desenvolvendo parcerias internacionais com instituições de prestígio.

Sobre fusões e concentração de cursos, não vou falar agora. Tenho em agenda um apontamento importante sobre a extravagante e leviana proposta ministerial de fusão das nossas duas universidades atlânticas. Por agora, só um nota, gato escondido com rabo de fora na perspectiva neoliberal da OCDE. As fusões institucionais (veja-se a OPA do BCP sobre o BCI) podem ter vantagens diversas, mas acabam por resultar numa coisa: contracção do quadro de pessoal. Isto é possível na educação superior? Só há um momento da gestão da carreira docente em que pode haver uma intervenção decisiva na contracção dos quadros: a concessão da nomeação definitiva a um professor

auxiliar, findo o seu primeiro contrato de cinco anos. Salvo casos excepcionais, ela é automática, graças à cultura endogâmica. Então, como reduzir excedentes? Como substituir os incapazes pela nova geração de doutorados e de "postdocs" de qualidade? Conhecerá a OCDE este nosso constrangimento essencial?

Outro dos pontos que deve merecer muita atenção das políticas públicas prende-se com as elevadas taxas de insucesso e abandono escolares. Aqui, sugere a OCDE, a solução passa pela diversificação das ofertas educativas e pela melhoria da qualidade. Desenvolver uma maior capacidade científica, autonomia e prestação de contas por parte das instituições, acompanhada de um sistema de acreditação, são passos essenciais, diz a organização.

É óbvio que uma taxa de insucesso acima das três dezenas percentuais é o mais grave sintoma da doença da nossa educação superior. Não consigo perceber bem é o que estas observações da OCDE têm a ver com a promoção do sucesso escolar, mas talvez seja culpa minha. Talvez o relatório de Dezembro, se repetir isto mais desenvolvidamente, me elucidé..

ACESSO, OFERTA E REGULAÇÃO

31.3.2004

A regulação da oferta de cursos (I): o mercado

O Holocénico publicou anteontem um texto intitulado Novos e velhos cursos nas universidades, provocado por outro "post" do Fio de Ariana sobre novos cursos da Faculdade de Letras do Porto. Merecem alguma teorização. Mas isto vai ter que ser longo, porque não se diz num parágrafo. O problema é o da *regulação da oferta e procura de cursos*. É obviamente central em qualquer política da educação superior, mas quase omisso das nossas discussões. Põe em jogo as relações entre o poder estatal e a autonomia universitária, que ninguém quer discutir em termos diferentes dos de direito consagrado. E, principalmente, implica a competição, que as universidades temem, bem como o fim da regra confortável do financiamento igualitário. Julgo, honestamente, que sobre este tema só encontram documentação e discussão portuguesa em dois sítios: no meu "site", na secção de artigos; e os vários artigos de Alberto Amaral que podem ser vistos no "site" do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES). Como de costume, não tentem procurá-la no "site" do CRUP.

Nos seus extremos, a regulação ou é feita pelo estado ou pelo mercado. Até à vaga das autonomias universitárias na Europa, a oferta de cursos era estritamente determinada pelo Estado. No oposto, o sistema americano, fortemente determinado pelo mercado. Hoje vou escrever só alguma coisa sobre a regulação pelo mercado. Fica para amanhã a regulação pelo Estado.

A regulação pelo mercado, se considerada em absoluto, é um mito, assente na prática americana e defendido pela vaga de neoliberalismo que atravessou o mundo no fim dos anos oitenta. De facto, mesmo nos Estados Unidos, o mercado funciona, no caso do ensino superior com algumas limitações e principalmente nas universidades estaduais, cujo financiamento está a ser crescentemente regulado pelos governos estaduais. Mesmo nas privadas, as políticas de atracção dos melhores alunos, a discriminação positiva, o mecenato, os contratos com o Estado, etc., actuam como factores de desvio de um mercado "puro".

O mercado da educação não é um mercado típico, como a da maioria dos bens e serviços. Em primeiro lugar, desvia-se das regras gerais por se tratar de bens posicionais. Isto significa bens que se traduzem em posição social e cuja aquisição, por seu lado, também depende em parte dessa posição. Conferem melhor capacidade de obtenção de bons empregos, com melhores remunerações e prestígio social. Nestas condições, o binómio preço-qualidade, essencial no mercado, está distorcido, porque o consumidor dá mais valor ao factor prestígio ou qualidade do que ao factor preço. Assim, as instituições de elite ocupam um lugar privilegiado no mercado, que fica

pouco contestável pelas instituições de médio ou menor prestígio. A tendência é para uma estratificação vincada entre universidades de elite e as restantes.

A vantagem da regulação pelo mercado, mesmo que na sua inevitável forma europeia de "quase-mercado", é que obriga a uma competição que garanta *a qualidade, a diversidade, a relevância social e a empregabilidade (em termos actuais, de competências e aptidões, mais do que conhecimentos e treino profissional!)* mas também abre espaço para as escolhas pessoais, por estranhas que pareçam, desde que haja procura para essa oferta não utilitarista. Este é um aspecto essencial, em que o "mercado" da educação superior nunca poderá ser reduzido a um mercado normal de bens de consumo. Reproduzindo uma frase importante do Holocénico, "o papel do ensino superior não se pode esgotar na questão profissionalizante. A formação e o desenvolvimento intelectual, o estímulo a uma racionalidade crítica, o desenvolvimento do conhecimento enquanto "actividade património" da humanidade (sem uma preocupação prática imediata) são tarefas da universidade (e de outras instituições também). *Pelo que um curso se pode justificar mesmo que não haja saídas profissionais*".

Fica para amanhã a regulação pelo Estado.

1.4.2004

A regulação da oferta de cursos (II): o Estado

Continuando a minha entrada de ontem, vamos à regulação pelo Estado. Ela continua a ser, em maior ou menor hibridismo com o mercado, o sistema dominante na Europa. E não pode deixar de ser, quando o peso determinante do financiamento na Europa ainda continua a caber ao Estado. A alternativa que vimos de regulação "pura" por um mercado de ensino superior é inseparável de um sistema de financiamento também dependente do mercado, isto é, o financiamento pelas propinas.

A nossa situação é que é nem uma coisa nem outra. Mercado não há, obviamente, quando o que mais joga é o factor de residência, quando não há diferenças sensíveis no binómio qualidade-preço, quando as universidades públicas têm financiamento garantido e quando o conservadorismo universitário perpetua experiências que um verdadeiro mercado condenaria à extinção. Mesmo o sector privado não determina, entre nós, uma dinâmica de mercado que arraste as instituições públicas, porque a sua oferta ainda é claramente supletiva, face às exclusões do ensino público. Mas, se não há regulação pelo mercado, também não há pelo Estado, que se demitiu por completo dessa função. Regista os cursos aprovados, bem ou mal, pelas universidades públicas e é tudo. O aberrante catálogo de cursos, redundante, com especializações absurdas, desajustado do actual mercado de trabalho, é a consequência inevitável desta situação. Mas autonomia é autonomia, indiscutível e sagrada...

O Estado é o garante da equidade, da solidariedade social e da boa utilização dos recursos públicos. Pode, assim, parecer um truísmo defender o papel regulador do Estado. Mas, na prática e cada vez mais, pela crescente complexidade das necessidades sociais de educação e formação, a regulação pelo Estado também apresenta dificuldades. O risco de burocratização e uniformização é bem conhecido e demonstrado por muitos exemplos, lesivos da competição das universidades para a inovação e a qualidade. Além disto, a regulação exige capacidades de informação sistemática, relações com os parceiros sociais e capacidade de planeamento que a administração certamente não tem. Atribuir ao governo o papel de regulador exclusivo é também colocar o sistema na dependência de todas as pressões eleitorais que se exercem sobre o governo, de natureza regional ou local, corporativa ou económica. É também colocar em jogo logo à partida (veja-se a política financeira actual) os factores financeiros e orçamentais, que obviamente são determinantes mas que só devem jogar na fase final decisória do processo de regulação, uma vez definido o quadro político, de qualidade e de relevância social do processo de aprovação de cursos.

Creio que a tendência europeia será para que a regulação pelo Estado se faça em compromisso com uma lógica de "quase mercado", assente na informação pública e capacidade de escolha informada; logo, num sistema efectivo de avaliação, com consequente acreditação ou "selo de qualidade garantida"; finalmente, pela contratualização do financiamento público dos cursos tidos como de interesse público.

Um parêntese para uma nota sobre avaliação. Para além de requisitos indiscutíveis como a isenção, a equidade, a transparência de processos, já tenho escrito repetidamente que lhe falta habitualmente mais algumas coisas: 1. que ela seja tornada realmente pública, à escala de todos os candidatos ao ES e que seja expressa por uma classificação (se "rating" ou se "ranking" é toda uma outra discussão), coisa de que as universidades nem querem ouvir falar; 2. que ela seja alargada não só à avaliação dos "produtos" - ensino e investigação - mas também à avaliação chamada de institucional: a capacidade estratégica e pró-activa da universidade ou escola, a sua política de garantia de qualidade, a sua capacidade de inovação e competitividade, etc.; 3. os ciclos de avaliação devem ser mais curtos e com acompanhamento seguinte ("follow up").

A minha ideia de regulação estatal com perspectiva de mercado é, muito esquematicamente, a seguinte. As instituições podem criar os cursos que quiserem, mas sujeitando-se às consequências da regulação pelo financiamento, seja público seja privado. Como? Em primeiro lugar, todos os novos cursos devem ser avaliados e acreditados a priori, não ao fim de anos e anos, como agora. Um curso sem acreditação nunca poderá ser financiado pelo estado e, certamente, também não vai obter financiamento privado. Mas mesmo em relação aos cursos acreditados, compete ao Estado decidir quais os de interesse público e serão esses que determinarão os contratos de financiamento, de que resultarão, para esses cursos, propinas simbólicas. Quanto aos restantes, as universidades poderão mantê-los, desde que o mercado corresponda a isso com o pagamento de propinas de valor real. Como não reinvento a roda, isto faz lembrar

o processo francês da "habilitation" e do financiamento contratado, ao invés das fórmulas popularizadas pela Inglaterra e pela Holanda.

Um aspecto importante é o da entidade acreditadora, que, por razões técnicas, até pode ser diferente da avaliadora. Como se está a adoptar em vários países europeus (Suécia, Finlândia, Hungria, Espanha), a entidade acreditadora/reguladora, tal como já se passa entre nós quanto à banca, seguros, energia e, agora, na saúde, deve ser independente do governo. Este deve estar representado, mas a par das instituições e dos parceiros sociais do ES. Esta concertação reflecte o facto de que, muito mais do que a influência do Estado ou as suas orientações políticas, a universidade sofre na prática influências mais determinantes da pressão social, do mercado de trabalho, das ideias dominantes na sociedade empresarial, dos deveres de garantia de qualidade dos organismos profissionais. Os interessados podem ver isto discutido em pormenor no artigo que referi anteriormente.

13.9.2004

Breve nota sobre os resultados do concurso de acesso

O Público de ontem dá conta dos resultados do concurso de ingresso no ensino superior. Muito haveria para dizer, mas limito-me a algumas notas que considero importantes. Com o aumento de vagas e a retracção da procura, fenómeno que se vem acentuando, 88% dos candidatos entraram no ensino superior, mas continua a haver um desfasamento entre a oferta e a procura. Não falando do caso especial de medicina, em que as razões da procura me parecem mais complexas do que a simples vocação, metade dos cursos não conseguiram admitir todos os candidatos que os preferiam em primeira escolha. Por outro lado, como já vem sendo hábito, há cursos que permanecem sem candidatos, de ano para ano. Não são muitos, 11 em 1046, mas deviam fazer pensar as instituições.

Apesar do que disse acima sobre os cursos que ficam saturados, deixando candidatos de fora, há uma percentagem que, ainda distante do ideal, vem a subir: a dos candidatos que obtêm colocação no curso da sua preferência, este ano de 64%. Penso que isto pode ter consequências para o rendimento do ensino/aprendizagem. Em princípio, são alunos mais interessados e motivados, com gosto pelo que escolheram aprender. Saibam os professores tirar partido destas condições favoráveis.

Como nota negativa, a existência de institutos politécnicos que continuam a admitir estudantes com nota negativa de acesso. Segundo a notícia, que não confirmei com os meus próprios dados, mas em que acredito, são cerca de 10% de todas as instituições de ensino superior. Parece-me uma situação intolerável. Com algumas excepções, esses estudantes são um peso negativo, prejudicam o nível de qualidade do ensino de que os melhores deviam beneficiar e, com isto, não contribuem nada para o prestígio

institucional. Entre este e a vontade de ter mais e mais alunos (com o correspondente financiamento), os politécnicos deviam ponderar.

19.3.2005

Aspirina, supermercados e universidade

Vivemos numa sociedade de mercado mas alguns interesses corporativos ainda não se habituaram a isto, nem à ideia de que o mercado funciona principalmente com base no risco e na competição: produtos competitivos, lucro; maus produtos, falência. Os dois melhores exemplos de viciação, para mim, são as farmácias, agora em voga, e as universidades. No primeiro caso, o proteccionismo é legal, um absurdo herdado do salazarismo e que até vai contra o direito de propriedade. No caso das universidades é por ser um pseudo-mercado. O que é que eu quero dizer com isto?

Aparentemente, há um mercado com oferta e procura. As universidades colocam livremente os seus "produtos" e os estudantes são livres de os procurar. Nada mais falso. Pelo lado da oferta, o mercado só pode funcionar se o vendedor correr o risco de vender ou não o seu produto. Na universidade, isto está garantido porque, por mais obsoleto e defeituoso que ele seja, o Estado paga-o, no financiamento das universidades, isto é, pagamos todos nós. Pelo lado da procura, também o mercado está viciado por múltiplos factores: custos de deslocação e, daí, privilégio à universidade da região, desinformação sobre as perspectivas de saída profissional dos cursos, total desconhecimento das avaliações.

Abro parênteses para admitir que este tema pode parecer longínquo e teórico a alguns leitores, mesmo universitários. mas, afinal, ele é a versão "séria" do velho problema tantas vezes aqui discutido: cursos malucos, falta de controlo da autonomia universitária, falta de respeito das instituições pelo futuro dos jovens que as procuram.

Voltando ao mercado, felizmente que ele não reina em absoluto. Num estado social, na tradição europeia, há bens e serviços de interesse público cujo mercado (ou quasi-mercado, mas isto é outra discussão) tem que ser regulado. A primeira regra é que o "produtor" não pode fazer o que quer, mas as universidades fazem-no! Quem deve regular este tipo de mercado? Numa visão mais tradicional, o Estado; hoje, cada vez com maior aceitação, por razões teóricas e práticas, as entidades reguladoras independentes. Nota importante, independência dupla: tanto do governo e das entidades interessadas. Temo-las na energia, nas comunicações, na saúde, nos seguros, até na banca, por intermédio do Banco de Portugal.

Há algumas regras básicas para garantia de independência. Começando pelo presidente, pode-se admitir que seja nomeado pelo governo, mas cada vez mais se recomenda que essa nomeação não seja discricionária. Por exemplo, pode exigir aprovação da respectiva comissão parlamentar ou ser objecto de decreto, o que permite o veto do

Presidente da República. O presidente da entidade deve ter largos poderes para a indicação dos outros membros, que devem ser escolhidos com base em critérios exclusivos de competência e sentido cívico. Regra essencial é que nenhum pode ser demitido antes do fim do mandato e até mais, que esse mandato tenha maior duração do que o do governo. Há alguma coisa contra isto em relação à regulação da oferta de cursos e garantia de qualidade no ensino superior?

A situação de total liberdade das universidades e de simples registo de cursos só se alterou, em tempos recentes, com a obrigatoriedade de mero parecer do novo Conselho Consultivo do Ensino Superior, criado pela Lei 1/2003. É uma entidade reguladora independente? Vejamos só a sua composição: a) o Ministro da Ciência e do Ensino Superior, ou o seu representante, que preside; b) três individualidades a designar pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas; c) três individualidades a designar pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos; d) três individualidades a designar pela Associação Portuguesa do Ensino Superior Particular; e) um representante dos estabelecimentos de ensino superior militar, a designar nos termos a regulamentar por despacho do Ministro da Defesa Nacional; f) um representante dos estabelecimentos de ensino superior policial, a designar nos termos a regulamentar por despacho do Ministro da Administração Interna; g) três personalidades de reconhecido mérito cooptadas pelo Conselho, sendo uma na área empresarial, uma na área das associações profissionais e uma na área laboral; h) um representante do ensino universitário público, um representante do ensino superior particular e cooperativo e um representante do ensino superior politécnico, a eleger pelas respectivas associações académicas de estudantes.

Que independência, tudo em família! Para mais, a anterior ministra até nomeou como presidente um reitor em exercício! Paradoxalmente, o presidente do Conselho Nacional de Educação, órgão meramente consultivo, é designado pela Assembleia da República. Contra o habitual, não vou apresentar agora a minha proposta, apesar de conhecida de há muito, já vem no meu livro. Prefiro desafiar os leitores a apresentarem as suas. Com isto, até talvez modifique a minha, a que voltarei em breve.

25.4.2005

Novas medidas do MCTES

Sem grandes parangonas, Mariano Gago vai dando passos, talvez não de gigante, mas seguros. Os dois últimos já foram anunciados em primeira mão nesta blogoESfera pelo Que Universidade?, mas só agora comento.

1. "No acesso ao ensino superior, a introdução da obrigatoriedade da nota mínima obrigatória de 9,5 já no próximo ano lectivo, poderá ter algumas consequências em termos de preenchimento de vagas". Concordo com a medida e só não se percebe porque é que, tanta vez anunciada, nunca entrou em vigor. Ou melhor, percebe-se, é a

preocupação do financiamento, per capita. É situação que já não existe nas universidades, mas ainda vulgar no politécnico e em universidades privadas.

Convém esclarecer uma coisa. Já me têm perguntado como é que um aluno com menos do que 9,5 no secundário, portanto reprovado, pode entrar para o ensino superior. São coisas diferentes. Um aluno aprovado no secundário (classificações ponderadas do conjunto dos 10º e 11º anos e do 12º ano), para concorrer ao ensino superior, tem que fazer ainda provas de ingresso, as chamadas específicas, que variam de curso para curso e que entram com peso também variável mas considerável para a nota final de candidatura ao ensino superior. Alunos aprovados no secundário podem ter nota de candidatura negativa por maus resultados nas específicas. Estamos a falar de 9,5, mas notas abaixo de 4 ou 5 em matemática das específicas são mais do que muitas, mesmo em alunos que passaram a matemática do secundário. É por isto que já ouvi - será anedota? - que poderá haver escolas superiores que, para não perderem alunos, venham a deixar de exigir matemática e física como provas específicas para cursos de engenharia.

2. "Uma comissão especializada com o objectivo de definir uma nomenclatura que seja aceite internacionalmente e para acabar com o facto de haver cerca de 1700 cursos, que poderão reduzir-se a poucas centenas, para benefícios dos próprios estudantes e dos empregadores que entendem muito melhor o conteúdo dos cursos e comparabilidade dos cursos". Finalmente, um pequeno passo para correcção de uma das maiores aberrações do nosso sistema de educação superior, tantas vezes aqui discutida e nos meus artigos: a proliferação de cursos criados ao deus-dará, especializados, de banda estreita, confundindo ensino universitário e politécnico e com designações por vezes delirantes.

Porque é que disse "um pequeno passo"? Porque esta medida, aparentemente, só atinge o último aspecto de que falei, o das designações. É assunto menor, apenas de cosmética e de marketing. Mas é possível que, começando-se por aqui, se vá ao essencial.

24.7.2005

As novas designações de cursos

Uma coisa que me dá muito prazer é elogiar, quando merecido, alguém que normalmente critico. Auto-compraz o meu desejo de isenção. Os meus leitores sabem que, habitualmente, sou muito crítico em relação ao CRUP. Agora, venho elogiar sem ressalvas o seu estudo "Ensino superior: consolidação da oferta educativa". Como se sabe, é um grande esforço de harmonização e racionalização das designações de licenciaturas, até agora coisa caótica e lesiva do direito de candidatos e empregadores a uma leitura fácil das qualificações. É possível, ao que consta, que o CRUP só tenha empreendido este esforço por pressão do ministério. Por outro lado, o estudo é da

responsabilidade de um grupo de trabalho que integrou pessoas que muito estimo e só o coordenador é que é reitor. Mas isto não retira o mérito ao CRUP, neste caso.

Das actuais 825 designações (em 1719 cursos, "extraordinária cifra" - sic), passa-se para cerca de 80, consagradas internacionalmente. Como foi possível ter-se chegado a esta situação? Como bem aponta o estudo,

"É de domínio público que a actual oferta do ensino superior se apresenta caótica. As designações dos cursos são escolhidas por critérios ligados à necessidade das instituições de promoverem as suas ofertas curriculares ou darem satisfação a uma procura social muitas vezes motivada por imagens dominantes de determinadas áreas temáticas. A relação entre o nome e o conteúdo de cursos é frequentemente desajustada; o mesmo nome pode corresponder a perfis de formação muito diferentes e nomes diferentes podem corresponder a perfis muito próximos de que resulta uma opacidade perniciosa quer para os candidatos ao ensino superior quer para os próprios empregadores."

Há uns tempos, disse-me um colega que era essencial o marketing das designações, porque isso é que mostrava a diferença. Não a organização curricular, os métodos pedagógicos, a adequação ao mercado de emprego. Só o nome, como hoje as descrições pernósticas dos pratos em muitos restaurantes que julgam enganar os bons gastrónomos.

A nova lista reduzida não me merece reparos. Vou anotar apenas alguns pormenores. Não gosto nada da designação "religião, língua e literatura materna". Mas vejo que, mais adiante, o estudo omite o "religião". Não percebo a designação "filosofia e ética". Porquê o desdobramento? Nas ciências da vida, há hoje uma área consagrada como grande divisão e que poderia figurar como designação, a da microbiologia. Nas engenharias, parece-me haver pouco relevo para a informática. Uma pequena comichão muito pessoal para as ciências farmacêuticas. Sempre foram, pura e simplesmente, farmácia. É verdade que há outros cursos para técnicos (ou ajudantes) de farmácia, mas chame-se assim a estes cursos, agora designados como farmácia. Do mesmo modo, a designação de "ciências" dentárias. O brasão de "ciências" faz parte da nova fidalguia académica. Também não percebo muito bem a distinção entre "protecção do ambiente" (20) e "ciências do ambiente" (8.2).

As referências a Bolonha, neste estudo, parecem-me irrepreensíveis. Pode parecer que um simples exercício terminológico é secundário, mas pode ser relevante se houver por detrás uma filosofia diferente. E há, neste caso, a do ensino de banda larga no primeiro grau. Neste sentido, o estudo pode ficar apenas por este aspecto formal, que já é importante para a transparência do mercado da oferta educativa. Mas seria pena. Espero que, como tantas vezes acontece, esta pequena coisa desencadeie uma avalanche, a da revisão dos cursos de acordo com as ideias que estão subjacentes a este documento. Oxalá me engane, mas como temos grande propensão para a retórica, é possível que mudem os nomes mas que tudo fique na mesma. O nome da rosa...

O anexo, que retrata a situação actual, é interessantíssimo e dá azo a um texto mais humorístico e menos sério do que este. Fica para depois.

25.7.2005

Entre o riso e o sério: as designações dos cursos

Referi-me ao estudo do CRUP sobre a racionalização das designações das licenciaturas, mas, passando do sério e bom para o humorístico, vale a pena ler o anexo, com as actuais centenas de designações, agora passadas para coisas de bom senso. Sinto-me à vontade, porque a tabela não indica os estabelecimentos. Assim, ninguém precisa de "enfiar o barrete". Só posso dar alguns exemplos mais flagrantes. O leitor que se divirta a encontrar muitos mais.

Há Ciências da educação e Ciências da educação e formação. Os autores do segundo nome certamente julgaram que era bom marketing. Faltou-lhes imaginação; eu sugeriria Ciências do ensino, da aprendizagem, da educação, da formação e do auto-desenvolvimento educativo.

Nas artes, há Artes do espectáculo, Artes performativas, Teatro e artes performativas; Direcção de orquestra e Direcção musical. Nos audiovisuais e multimédia, há os nomes mais imaginativos, até de Engenharia multimédia (engenharia?!). O mesmo no design, até um engraçado, Design integrado do produto; sim, porque os outros cursos claro que não sabem o que é design integrado!

Na gestão, há cinco cursos provavelmente equivalentes em boa parte, na área do turismo (é uma formação universitária ou politécnica? Que grande confusão): Gestão turística e cultural, Gestão turística e hoteleira, Gestão turística, cultural e patrimonial, organização e gestão do turismo, Organização e gestão hoteleira.

Das engenharias, nem falo...

Não sabia que havia um curso de Política social, a par de Serviço social e Trabalho social. Política social?! Dá acesso directo ao parlamento ou ao governo?

Passo agora para outro aspecto, o da banda estreita que muitas designações revelam, só por si, sem me parecer exigir informação mais pormenorizada (o que não é fácil porque, como disse, o anexo não refere as instituições): Educação da infância para apoio à educação bilingue da criança surda; Jazz; Música antiga; Música, canto gregoriano; Design paisagístico (confesso que não sei o que é); Filosofia e desenvolvimento da empresa (?); Psicologia criminal; Marketing farmacêutico (porque não Marketing dos antibióticos, etc.); Gestão do desporto; Gestão imobiliária (podia bem ser subdividida em apartamentos e moradias); Neurofisiologia; Produção alimentar em restauração. Ouvi há tempos uma piada excelente de um colega meu, dita em público: "não concordo

com que haja só uma engenharia do calçado. Deviam ser duas, engenharia do calçado do pé direito e a do pé esquerdo".

Depois, as "ciências", designativo nobre indispensável. Ciência das religiões (julguei que eram coisas contraditórias), Ciências da tradução, Ciências do património, Ciência política (que bom que seria se a política fosse uma ciência!). O caso de que mais gosto é o da Farmácia, de que até sou professor. Sempre foi Farmácia e até é o nome das faculdades. Entretanto, apareceu no politécnico a licenciatura (!?) para técnicos ou ajudantes de farmácia. Para mim, as designações óbvias eram Farmácia e Técnica farmacêutica. Não, são de Ciências farmacêuticas e Farmácia, respectivamente. Eu sei que são designações até consagradas legalmente, mas, ah, o nome da rosa!

Falei de banda estreita, mas pior é ver, no ensino universitário, cursos técnicos que deviam ser de curta duração e, quando muito, politécnicos. Licenciaturas de quatro anos são um desperdício para as famílias e para os dinheiros públicos. Exemplos: Topografia, Prótese dentária, Radioterapia, Optometria. Destaque especial para o maior delírio: Equinicultura; e Produção e utilização de cavalos.

Diverti-me a escrever tudo isto, mas não posso ficar pelo registo jocoso. Infelizmente, tudo isto é muito sério. Não medindo as palavras, tudo isto prefigura um logro, embora certamente inconsciente. A nossa educação superior está gravemente doente. É um doente irresponsável mas, infelizmente, inimputável. Este documento do CRUP é, de certa forma, um absurdo. Conclui com um óptimo resultado, mas fica a pergunta: quem tem razão, este estudo ou a prática de muitos anos das universidades? Se era tão fácil chegar às actuais conclusões, como é que as universidades fizeram tantas tolices?

6.10.2005

Mestrados a mais?

No mês passado, quando pensei escrever esta nota, todos os jornais vinham cheios de anúncios de mestrados e de cursos de pós-graduação. É assunto que não tenho visto discutido, talvez por ser acriticamente aceite por todos (?) os universitários como tabu: gera receitas, dá prestígio, propicia aos docentes um ensino mais agradável. Começamos pelo aspecto do financiamento. De facto, é muito favorável: entra para a fórmula de financiamento e, ao mesmo tempo, as universidades são livres de cobrarem o que entendem. Li algures que o ministro pretende limitar essas propinas, mas ainda não vi concretização disto.

Há tempos, a comissão do CRUP dirigida pelo Prof. Leopoldo Guimarães fez um bom trabalho, racionalizando a nomenclatura das licenciaturas, propondo a sua passagem de mais de 800 para cerca de 80. Creio que, a seguir, farão o mesmo com os mestrados. Mas não estou convencido de que seja fácil. Não me parece tanto uma questão de nomenclatura, mas sim de pulverização de especializações.

É claro que o mestrado é sempre mais especializado e diversificado do que a licenciatura, mas isto merece uma análise do concreto. A minha baseia-se numa hora de trabalho na net, com consulta aos sítios de todas as universidades públicas, incluindo a U. Aberta. A oferta para o próximo ano lectivo é de 683 mestrados! Ao mesmo tempo, temos uma oferta de cerca de 800 licenciaturas (aqui não interessa a questão das designações) para uma população de alunos que se pode estimar em, no mínimo, dez vezes superior. Tendo em conta este parâmetro, cada licenciatura conduz a cerca de 9 mestrados. Para especialização, parece-me demais.

Há universidades com alta proporção mestrados/licenciatura. É natural, em universidades com reconhecida qualidade de investigação e com alta qualificação do corpo docente. Creio que ninguém se escandaliza por aquela proporção ser de 1,1 na U. Aveiro e, muito menos, de 0,45, na U. do Minho. Mas vejamos outras: 0,45 na UTAD, 1,35 na U. Évora, 0,71 na U. dos Açores, 0,61 na U. Algarve. Foge à regra das universidades periféricas, como em muitas outras coisas (ver financiamento), a da Madeira: 0,29. Será que o que conhecemos destas universidades, em termos de investigação e qualificação do corpo docente, é compatível com estes números? Lembremo-nos de que um mestrado não é só ensino, embora este deva ser de alto nível. É também a investigação inerente à tese.

E que consequências isto tem na carga docente (o que também quer dizer disponibilidade para a investigação)? Estes cursos de mestrado têm base de sustentação docente/científica? Podem dizer-me que sim, que o cálculo dos efectivos padrão de docentes também inclui o ensino de mestrado. Isto só em teoria. Basta ver que os anúncios de mais e mais mestrados não têm correspondência nos escassos anúncios de recrutamento, nas actuais constricções financeiras.

Claro que é bem conhecido um expediente vulgar, de negócio da China: recorrer a especialistas estranhos à universidade. Em geral, nem são reconhecidos como professores convidados, oferece-se-lhes uma honraria e, até nem sempre (eu que o diga) são pagos honorários, à hora. Estes "professores" podem dar o seu melhor, mas que se limita a umas tantas horas de aula. Se, hoje, já é pouco admissível a falta de profissionalização docente nas licenciaturas, sem disponibilidade para todos os necessários contactos com os alunos, nos mestrados muito mais.

Sem receio de inimizades, vou dar o que me parece o exemplo mais flagrante, o da Faculdade de Direito de Lisboa. Tem 41 doutores. A sua única licenciatura tem 550 vagas. Considerando que é um curso de cinco anos e admitindo uma taxa de insucesso de 40% (?!), terá cerca de 4500 alunos. Com o seu rácio de 20, devia ter 225 docentes, dos quais, numa boa taxa de qualificação, 110 doutorados. Como disse, tem 41. Só isto bastaria para se pensar que estes doutores não dormem, não perdem tempo em escritórios privados, não têm avenças de TV e não consomem horas em pareceres jurídicos lucrativos. Mas não é que, ainda por cima, são responsáveis por 4 programas de doutoramento, 16 (!) mestrados e 24 cursos de pós-graduação?

Isto lembra-me uma ideia forte de Sérgio Machado dos Santos, que discutimos quando ele prefaciou o meu livro: a perspectiva mais importante da avaliação universitária deve ser a da defesa do consumidor. Em certa medida, o nosso ensino superior está a vender gato por lebre.

24.10.2005

O acesso em 2005

Concluída a segunda fase de acesso ao ensino superior, ainda sobraram 8503 vagas, 18% das disponíveis. Quem diria, há uns anos atrás? Confirma-se o que já todos sabem: por razões essencialmente demográficas, já que não aumentou a taxa de retenção ou de abandono no secundário, inverteram-se a procura e a oferta. Os estudantes admitidos em 2005 são menos 1205 do que em 2004. Não havendo sinais de políticas sociais de promoção do acesso, a situação actual veio para ficar, senão mesmo para se agravar.

A segunda fase não alterou significativamente o que se viu na primeira, em relação às universidades. Continua a ser preocupante a situação das universidades mais periféricas, incluindo as insulares. De qualquer forma, à primeira vista, nenhuma universidade viu aumentar o número de alunos matriculados em relação ao ano anterior.

No entanto, sem que eu tenha agora disponibilidade para uma análise rigorosa, é importante notar que esta disparidade entre oferta e procura não é homogénea. Não basta relacionar o número de admitidos com o de vagas, mas também o número de candidatos com os de vagas. Neste caso, a percentagem foi de 98%. É coisa contraditória: 8503 vagas por preencher mas, ao mesmo tempo, 7710 candidatos não admitidos. Será efeito da nova imposição dos 9,5? Ou candidatos a cursos difíceis que não apresentaram alternativas mais realistas?

O estrangulamento financeiro vai ser cada vez maior, baseada que é a fórmula principalmente no número de estudantes. Esse estrangulamento vai afectar principalmente o recrutamento de novos docentes, quando se estão a doutorar, e bem, muitos jovens não universitários, e as despesas de funcionamento. Neste momento, muitas universidades já têm capacidade docente instalada em exagero. Como não se prevê que despeçam professores, a não ser em aperto último, nem sequer que sejam mais rigorosas na concessão de nomeações definitivas, cada vez mais vão estar na situação já vulgar de o orçamento de Estado só dar para as despesas de pessoal ou até nem isto.

Especialmente crítica é a situação dos institutos politécnicos. A sua taxa de ocupação, de 73%, é muito inferior à das universidades. Tenho experiência pessoal, com os meus alunos, de que é totalmente obscura, para a opinião pública, a diferença entre ensino universitário e politécnico. Creio que enquanto o politécnico continuar no "academic drift", na sua guerra de auto-estima em relação às universidades, está a dar um tiro no

pé, perdendo cada vez mais alunos para as universidades, agora mais folgadas em relação ao acesso. O seu factor de competitividade é a sua própria especificidade de natureza, mas não a sabem defender e explicar convenientemente.

Finalmente, as privadas. Se fosse administrador de uma universidade privada, estaria com dores de cabeça. Algumas são boas e valem por si. No entanto, a generalidade vive do seu carácter supletivo, acolhendo alunos que não puderam ingressar no ensino público. Alguns cursos de difícil acesso continuarão com base de sustentação nas privadas (arquitectura, ciências farmacêuticas, enfermagem, pouco mais). Nos outros, é adivinhável o grande declínio da procura. Infelizmente, ao contrário do sistema público, não me parecem estar disponíveis os dados sobre a procura às privadas. Seria muito instrutivo.

12.12.2005

Universidades a mais?

É vulgar dizer-se que temos universidades a mais. Adianta-se sempre o índice mítico de uma universidade por milhão de habitantes. Também já o fiz mas confesso, honestamente, que nunca li a fundamentação desse índice. Fiz um simples exercício de cálculo, em relação a alguns países europeus e a minha primeira conclusão é de que ele é muito difícil logo pela determinação do número de universidades.

a) Públicas e privadas? Como, na Europa, isto só é relevante em Espanha e Portugal, só considere as públicas.

b) Só universidades ou toda a educação superior? Só considere as universidades tradicionais, porque a estrutura do ensino politécnico é muito diferente, de país para país. A Dinamarca, por exemplo, tem cerca de 150 instituições de ensino politécnico. A exclusão do politécnico obriga-me a esquecer um país, o Reino Unido, porque, como se sabe, muitas das suas universidades são os seus antigos institutos politécnicos. Da mesma forma, não contei com as "Fachhochschulen" alemãs, cuja importância justifica um número relativamente baixo de universidades tradicionais.

c) Caso complicado é o francês e o das suas "hautes écoles", claramente de ensino superior e até da maior qualidade, mas dispersas por um número grande de instituições.

Com estas dificuldades em conta, o número de habitantes, em centenas de milhares, por universidade, é o seguinte, nestes exemplos:

Portugal:	7,18
Espanha:	8,00
França:	7,40
Itália:	7,55

Alemanha:	11,11
Holanda:	9,41
Dinamarca:	4,90
Suécia:	2,84
Suíça:	4,94
Finlândia:	3,48

Onde é que está a tal média de 10, que justificaria a afirmação de que temos universidades a mais?

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

11.12.2003

Pode-se ser professor universitário e do politécnico?

A universidade em que, como muito prazer, vou ocupando alguns ócios da reforma está associada a uma escola, também privada, de ensino politécnico, em que também comecei agora a ensinar. Lecciono a mesma disciplina, Biologia Molecular, numa e noutra, em ambos os casos a licenciaturas da área da saúde. Não é para me gabar, mas é um esforço mais do que a dobrar para a "mesma" disciplina, mas com programas e estilos de ensino muito diferentes. Talvez muitos professores na minha situação (se é que os há, no sistema público, simultaneamente professores universitários e do politécnico) tivessem a tentação de usar o mesmo programa para ambos os casos. É a lei do menor esforço e se calhar até é compreensível. É como pedir a um cantor que, depois de uma hora de ópera, passe imediatamente para uma hora de fado.

Bem sei que não posso generalizar a minha experiência e que há uma clivagem de qualificações e perfis profissionais entre os dois subsistemas de ensino superior. Mas que uma mesma pessoa, como eu (e também outros professores dessas duas escolas), seja simultaneamente professor num e noutra ensino, parece-me mostrar a tendência actual para os considerar com a mesma "dignidade" (ponho entre aspas, porque o meu querido amigo MGS não gosta nada que eu use este termo), diferindo apenas, como bem tem insistido o Prof. Luís Soares, presidente do CCISP, na sua missão e natureza. Devo a um dos seus excelentes escritos uma cábula, que leio com frequência, para interiorizar bem essas minhas duas bem distintas actividades docentes:

"Ensino universitário: orientação para a investigação; modo de pensar científico; atitude pluridisciplinar; preparação para supervisão e gestão complexas; competências transversais a alto nível; relação secundária com a produção; polivalência; relevância dos docentes académicos; pós-graduação em ambiente de investigação.

Ensino politécnico: Orientação para a aplicação; modo de pensar prático; atitude monodisciplinar; preparação para supervisão e gestão simples; competências transversais equilibradas com o "know how"; relação essencial com a produção; especialização; relevância dos docentes profissionais; pós-graduação em ambiente produtivo."

Tem sido uma experiência bem interessante, porventura instrutiva para universidades periféricas como a dos Açores que, a meu ver muito bem, no programa do novo reitor, deseja incorporar um componente importante de ensino politécnico. Devo também reconhecer que o director de ambos os cursos em que lecciono, o jovem professor PAS, tem uma visão muito clara do que pede aos professores na minha situação.

Mas, dito tudo isto, o que me impressionou muito foi que, numa conversa inicial com os meus alunos do ensino politécnico, eles desconheciam completamente as características que deviam esperar do ensino em que ingressaram. Discutimos em pormenor a minha "cábula" e penso que foi uma conversa muito proveitosa. Mas quantos mais estudantes, e as suas famílias, ao escolherem a sua candidatura, estão conscientes da natureza específica do ensino politécnico a que se candidatam? E, já agora, também todos os docentes do politécnico estão conscientes disso? Fica aqui o alerta ao CCISP para a necessidade de uma boa informação ao público (e também à comunidade académica, universitária ou politécnica) sobre a natureza e importância do ensino politécnico, afinal a melhor forma de combater a tendência para o "academic drift" e a peregrina tese, que vai germinando com forte pressão dos interesses eleitorais autárquicos, da fusão do ensino politécnico e do universitário.

19.1.2004

Universidades e Politécnicos

Há algumas semanas (não consigo manter ao ritmo certo o meu calendário de "posts"), o meu velho e estimado amigo Rui Namorado Rosa, destacado professor da Universidade de Évora, enviou à sua lista de correio electrónico o texto "A Lei de Bases da Educação: para quem, como, para quê?". Merece uma boa discussão. Um dia destes, teremos que nos juntar à beira-rio, com duas boas cervejas, para uma discussão amigável. A velha amizade e o respeito mútuo valem bem mais do que as discordâncias, mesmo que de fundo.

Escreveu ele que "três questões centrais se colocam: 1. a missão do ensino superior na criação, assimilação e difusão de conhecimento, fundamentada na actividade científica de validade internacional; 2. os critérios de acesso e os mecanismos de ingresso no ensino superior; 3. a universalidade dos critérios de validação do exercício da actividade, fundamentando a unidade do sistema nacional de ensino superior".

Quanto aos pontos 1 e 2, inteiramente de acordo. O ponto 3 é melhor explicitado na citação seguinte: "Perante o país e perante a União Europeia, em que as sucessivas maiorias parlamentares fizeram entrar o país e vêm promovendo a sua integração, o ensino superior rege-se segundo padrões de estrutura de graus, de avaliação de qualidade, de mobilidade e de equiparação de qualificações que são comuns a todos os estabelecimentos de ensino e têm igual validade pública no espaço da União. A origem do estabelecimento, a sua evolução histórica e a sua realidade presente podem acrescentar ou não ao valor social e profissional atribuído ao grau ou diploma, mas não afectam a sua validade legal, se legitimamente atribuídos à luz desses critérios de aplicação geral. Na Europa, como aliás no Mundo, existe um só sistema de ensino superior ou "terciário", certamente heterogéneo em cada país e de país para país, em consequência dos respectivos pontos de partida, evoluções, domínios de intervenção.

Mas se é único a nível internacional, porquê forçar seja dual no âmbito nacional?". Em síntese, Rui Rosa discorda do nosso sistema binário, com distinção entre ensino universitário e politécnico e considera que esta é uma situação excepcional, em termos europeus.

A meu ver, não tem razão. Posso demonstrar que, pelo contrário, a coexistência de um ensino essencialmente científico, universitário, e de um ensino mais orientado para a prática e para a aquisição de "saber fazer", de tipo politécnico, é a regra geral na Europa (lembro-me agora só das exceções espanhola e italiana e da reconversão dos politécnicos em universidades, no Reino Unido). Ela também existe nos Estados Unidos, com a distinção entre as universidades e os "community colleges", de tipo politécnico.

Não é apenas uma questão de seguirmos a situação geral, é uma questão de fundo, relacionada com a necessidade de diversidade do ensino superior e com as exigências do mercado de trabalho. A principal diversidade que justifica o politécnico é a de missão e programática. O mercado de emprego precisa de jovens com sólida preparação científica, de banda larga, com novas competências transversais e atitudes modernas, com capacidade de conceptualizar projectos e de promover a integração de equipas. É o que se pede hoje à formação universitária. Mas precisa também de pessoas com saber fazer, com sentido prático e empreendedor, com enraizamento no tecido económico-social e com grande capacidade de adaptação permanente à evolução tecnológica. É isto que se pede ao politécnico.

Demagógicamente, a senhora Thatcher transformou os bons institutos politécnicos ingleses em universidades. O resultado, com o mimetismo para com as universidades, e rivalidade e valor social, é que se perderam excelentes institutos e se ganharam novas universidades de segunda categoria. O mimetismo, o chamado "academic drift", também existe em Portugal. Em grande parte, deriva da falta de esclarecimento do que são a missão dos dois tipos de ensino. Como já aqui escrevi, nem os alunos e as suas famílias fazem a mínima ideia do que significa concorrer a um curso universitário ou politécnico. E nem deve ser uma questão de diferença de nível, mas de natureza. Como já disse, sou professor em ambos os tipos de ensino e sinto-me igualmente honrado em qualquer deles.

Isto não quer dizer, todavia, que eu defenda uma separação estanque entre ensino universitário e politécnico. Acho que pode e deve haver, quando justificado, ensino politécnico em universidades, como já há em Aveiro e Algarve, e - porque não? - ensino universitário, de tipo científico, em institutos politécnicos que reúnam as condições necessárias.

A meu ver, as pressões a que assistimos para conversão dos nossos politécnicos em universidades também têm muito de demagógico, de "lobbying" local e de satisfação de clientelas. Era bom que esta discussão se situasse noutra plano.

Janeiro 21.2004

Doutoramentos no Politécnico?

Os institutos politécnicos pretendem uma total equiparação de graus com as universidades, indo até ao doutoramento. Dizem os jornais que o parecer do Conselho Nacional de Educação agora aprovado aceita esta reivindicação, desde que os institutos tenham condições para conferir o grau. E vem logo dizer o novo presidente da Coordenadora dos Politécnicos que há institutos que têm tantos doutores para constituir júris de doutoramentos como muitos departamentos universitários.

Obviamente, a questão não é esta. Um júri arranja-se com dois doutorados da casa e outros tantos de fora. O que não concebo é que possa conferir doutoramentos uma instituição que não tenha condições para os preparar do princípio ao fim. E esta é que é a questão. Quantos institutos têm esses tais doutorados a fazer realmente investigação de qualidade? Quantos têm as condições logísticas e científicas (massa crítica, interdisciplinaridade, ambiente científico)?

Para mostrar que não estou a ser corporativo ou preconceituoso, lembro tudo o que tenho escrito, mesmo neste blogue, em defesa do politécnico. Até digo que não me repugna que haja no ensino politécnico um grau de alto nível, com duração total de estudos equivalente ao do doutoramento, como há recentemente, por exemplo, na Noruega. Podem até chamar-lhe doutoramento técnico, que premeie altas qualificações técnico-profissionais e alta capacidade de inovação. Não pode é ser confundido com o doutoramento académico tradicional, concebido como o grau que comprova as capacidades para a investigação científica.

2.3.2004

Novamente os privilégios da U. Católica

Segundo Vital Moreira, no Causa nossa, o "presidente do grupo de missão encarregado de monitorizar o ensino da medicina, incluindo a apreciação da validade dos projectos de novos cursos de medicina, declarou que não existe nenhuma candidatura da Universidade Católica. Ora, sendo público que a UCP tem um projecto nessa área - o que é perfeitamente natural e só peca por tardio - e sendo certo que o mandato do referido grupo de missão não prevê (nem poderia prever) excepções, isso significa que ela pretende encetar o projecto sem passar pelo escrutínio do citado GM e sem a luz verde do Ministério, em flagrante situação de favor e em concorrência manifestamente desigual (e desleal) com as demais universidades? Estamos num Estado de Direito ou há instituições ostensivamente à margem das suas regras?"

Com o risco de sermos acusados de jacobinismo, tanto VM como eu já temos escrito repetidamente acerca do estatuto inaceitável da Universidade Católica, de total

privilégio mesmo em relação às universidades do próprio Estado. Pode criar livremente escolas e cursos e fixar os números sem qualquer interferência do Estado. No caso presente, que até me diz muito, da criação de novos cursos médicos (em princípio, dois cursos de universidades privadas), poderia pensar-se que este processo poderia decorrer independentemente do que a UCP venha a fazer. Não me parece lógico, porque, numa área em que há que ter algum planeamento rigoroso, o ordenamento geográfico conta. Parece que a ideia é aprovar um curso privado na área de Lisboa e outro em Coimbra ou no Norte. Acho muito bem. Mas se, entretanto, a UCP decidir criar o seu em Sintra, como se diz? Ou, pelo contrário, se se decidir por Viseu, como também se diz? Parece-me lógico que isto vá condicionar a decisão do grupo de missão, podendo diminuir relativamente o peso da qualidade dos projectos privados apresentados.

As universidades privadas, apesar de alguns casos de boa qualidade, têm pouco poder de "lobbying", afectadas que estão por alguns casos bem conhecidos e por uma campanha de muitos anos contra as universidades de "papel e lápis" (o que é certamente verdadeiro para algumas, mas não todas, como posso testemunhar). A sua associação representativa, a APESP, também me parece que tem pouco poder negocial. Uma das frentes em que deviam concentrar esforços de pressão política é a exigência de um estatuto de universidade privada para a UCP, como todas as outras.

30.3.2004

Ainda mais licenciaturas

Somos o país europeu com o maior número de licenciaturas diferentes. Mesmo assim, estão sempre a aparecer mais. Segundo nos conta O Fio de Ariana, "a Universidade do Porto aprovou a criação de CINCO novas variantes do curso de Línguas e Literaturas Modernas, que se vêm juntar às 8 já existentes: Língua Portuguesa (ensino de Português Língua Estrangeira); Português - Língua, Literatura e Cultura; Estudos Franceses; Estudos Anglo-Americanos; Estudos Alemães. Também na licenciatura em Estudos Europeus foram criadas duas novas variantes: Línguas e Relações Internacionais; Comunicação Intercultural e Tradução". As oito variantes já existentes são as de estudos ingleses e alemães, franceses e alemães, franceses e ingleses, portugueses, portugueses e alemães, portugueses e espanhóis, portugueses e franceses, portugueses e ingleses (note-se que não há nenhuma licenciatura em cultura e línguas clássicas). Para um leigo, parece-me que estas variantes são combinações nem sempre lógicas das diversas línguas. As novas parecem-me mais coerentes, mas aparentemente vem só acrescentar e não corrigir a lista. Mas, sobre isto, falem os especialistas, que o que eu tenho a dizer é forçosamente mais geral.

Já no meu livro "A universidade no seu labirinto" eu criticava fortemente a tendência para a proliferação de licenciaturas especializadas e defendia a necessidade de

reconversão em termos da "*banda larga*", uma filosofia hoje consensual por este mundo fora. Transcrevo.

"A justificação da multiplicação de licenciaturas como se elas estivessem em correspondência com a especialização do mundo laboral já não faz sentido. A especialização do trabalho é um facto indiscutível, mas a tal velocidade que a oferta de cursos especializados nunca conseguirá acompanhar o ritmo dessa evolução. E acaba por ser uma especialização sem efeitos práticos. Os jovens licenciados sabem bem pelo que passam quando entram no seu primeiro emprego. Têm a sensação de que pouco do que aprenderam lhes vai ser útil, de que têm que rapidamente fazer toda uma aprendizagem prática e específica para desempenharem o seu ofício. Esta concepção ainda dominante entre nós está em dissonância com as realidades actuais. A licenciatura tem que ser cada vez mais vista como o grau que fornece uma preparação científica e técnica ampla e, mais do que conhecimentos especializados, desenvolve aptidões adequadas à grande diversidade das condições reais do trabalho.

(...) O que se mede à entrada no mercado de trabalho são mais aptidões que informações. O que o mundo do trabalho pede à formação universitária é a mentalidade científica e de rigor, a capacidade de raciocínio e de análise, a imaginação criadora, a capacidade de continuar aprendendo, a adaptação crítica a novas situações, a liderança e a capacidade de condução de processos sociais, o domínio das novas tecnologias da informação e, cada vez mais na era da globalização, a capacidade de comunicação e o domínio de línguas. Pode-se dizer como fórmula que se pede cada vez mais pessoas educadas que pessoas instruídas. Não se esqueça também que a filosofia e utilidade social da universidade implicam que o ensino não se pode só basear numa perspectiva exclusiva de objectivos profissionalizantes. As universidades também têm a obrigação de formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania, treiná-las como futuros agentes privilegiados do progresso social."

"A lógica de especialização das licenciaturas dita em função do mercado, oferecendo uma formação de "*banda estreita*", acaba por ter efeitos perversos, por ser um factor de limitação à empregabilidade dos jovens licenciados. O mercado dá mostras de mais bom senso do que as universidades e desconfia de modas que lhe parecem pouco seguras. Uma empresa sabe bem o que é um engenheiro electrotécnico mas ficará confusa com a terminologia de muitas novas engenharias."

Nessa altura, e remeto para o livro porque, se não, este texto fica muito longe, mostrei que essas boas intenções de empregabilidade escondiam, de facto, aspectos menos saudáveis, como interesses grupais, reforço da importância de alguns catedráticos, desejo dos professores mais jovens de terem um papel docente mais elevado mas forçosamente muito especializado, ao seu nível de experiência pós-doutoral num tema muito restrito.

Junta-se agora um outro factor, o do financiamento. Não me parece ser por acaso que esta novidade vem de uma faculdade que ainda há pouco esteve em foco pela possibilidade de despedimento de docentes, por terem já um número de docentes superior ao devido em virtude dos rácios. Mas assim, pretendendo ter mais cursos, para mais alunos, para mais financiamento, é uma fuga para a frente. O que se deve é rever urgentemente os rácios que, no caso das letras (20) se comprova que é demasiadamente elevado. E, principalmente, que as universidades lutem por um novo sistema de financiamento. Mas não podem ficar passivamente à espera de uma proposta do ministério. E também não esperem pelo CRUP, desprovido de meios mínimos de estudo e projecto, embora julgue que sim. Uma proposta minha para constituição de um gabinete de estudos do CRUP foi recusada, por desnecessária. Compare-se então, na internet, a "documentação" do CRUP com a riqueza das páginas de outras conferências de reitores europeias.

3.5.2004

Doutoramento no Politécnico?

Volto de viagem com muita matéria atrasada para comentar. Alguma ficará para os próximos dias, outra talvez para as calendas gregas. Hoje, que é o meu dia de "trabalho" e em que tenho pouca disponibilidade, apenas uma nota sobre o artigo de há dias de Marçal Grilo, a propósito dos doutoramentos no politécnico, que ele rejeita liminarmente. Não tenho sobre isto uma posição firme, mas não posso deixar nunca de retorquir a Marçal Grilo, pela grande estima que lhe dedico.

A nossa convergência em relação ao politécnico é total, no essencial e que é a natureza específica do ensino politécnico, nem melhor nem pior do que o ensino universitário, simplesmente diferente. Mas isto é clamar no deserto. À parte nós, Luís Soares e uns poucos mais, a atitude habitual é a da sobrançeria universitária em relação ao politécnico e a do complexo de inferioridade deste, com tendência para imitação da universidade. O problema não é só nosso, tanto é que há a expressão "academic drift".

Mas neste caso concreto dos doutoramentos a conceder pelo politécnico, que o meu estimado amigo Marçal Grilo rejeita, eu tenho dúvidas. Em princípio, nada me repugna que haja diversos doutoramentos. É o caso inglês e americano. Lembramo-nos habitualmente do PhD, mas eles têm muitos outros graus equivalentes, para actividades específicas (medicina, veterinária, farmácia e até teologia). Porque não havemos de ter um "doutoramento técnico" que comprove uma alta qualificação técnico-profissional? É claro que as competências comprovadas pelo grau não serão as académicas e relativas à investigação, mas sim as profissionais e, principalmente, a capacidade de inovação e de criatividade profissional. Não seríamos originais. Isto já se passa na Holanda e na Noruega. Mesmo em Espanha, parece-me que a nova lei dos graus já aponta para uma evolução a curto prazo nesse sentido.

Mas também vejo problemas. Provavelmente haveria uma tendência para esses doutorados técnicos quererem ver o seu grau reconhecido para efeitos de carreira universitária. Pode haver dificuldades na gestão da carreira docente politécnica com a coexistência dos dois doutoramentos. E é provável que haja fortes pressões dos meios profissionais para concessão generalizada deste grau a profissionais destacados mas distantes do ensino, o que o pode transformar numa espécie de simples título honorífico.

3.10.2005

O politécnico - a morte anunciada?

Muito já escrevi sobre o nosso sistema binário. Continuo a pensar que a sua concepção inicial, que muito deve a Marçal Grilo, era muito boa, mas que não houve depois o cuidado de evitar a desvirtuação do sistema binário. Inicialmente, quando a maioria das licenciaturas universitárias era de cinco anos, a formação dos bacharéis, de três anos, muito orientada para a prática, correspondia a um segmento importante das solicitações do mercado de trabalho. Depois, sob as pressões corporativas, de auto-estima institucional e de "academic drift", com a alteração da Lei de Bases permitindo a licenciatura pelos politécnicos, foi a desgraça. A isto ajudou a "guerra" entre um e outro subsistema, os universitários acusando o politécnico de baixa qualidade científica, os politécnicos a aspirarem a um estatuto universitário que não corresponde à sua missão.

Afinal, como se vê agora, em época de crise, o tão denegrido mercado da educação superior, por insuficiente que seja e como tenho discutido, está a clarificar novamente a situação. A crise do politécnico desvirtuado está à vista. Vejamos as candidaturas para o próximo ano lectivo.

É patente que, a partir de 2001, se inverteram as curvas da oferta e da procura, com grandes efeitos no recrutamento de alunos pelas instituições de ESup. Para o próximo ano, finda a primeira fase do acesso, as universidades conseguiram uma taxa de preenchimento de vagas de 80,4%, enquanto que os politécnicos se ficaram pelos 62%.

Nas discussões de jornais, e em documento do CCISP, vem à cabeça o problema da nova exigência dos 9,5 para as específicas da candidatura. Não tenho qualquer dúvida sobre a aberração de que, contra isto, alguns politécnicos exigirem português para contabilidade em vez de matemática. É claro que não dou de barato que as provas nacionais sejam indiscutíveis. Alguma coisa está mal quando alunos bem sucedidos no 12º ano fracassam nas provas nacionais. mas o que agora interessa para esta discussão é que isto parece ter afectado muito mais o politécnico do que as universidades e os dados mostram transparentemente que a nota mínima de acesso é muito superior nas universidades, em muitos cursos em que ensino universitário e politécnico se sobrepõem.

Quem está no terreno sabe bem disto. Sou em semestres alternados, professor de Ciências Farmacêuticas de uma universidade e de Análises Clínicas de uma escola politécnica do mesmo grupo. Os meus inquéritos informais aos meus alunos desta última licenciatura são mais do que conclusivos. Com notas baixas, nem concorreram a medicina, que era o que gostavam, ainda tentaram farmácia, lá ficaram no politécnico. Às vezes, com isto, sinto-me esquizofrénico: um semestre de bons alunos, a propiciarem-me aulas estimulantes e intelectualmente divertidas, outro de quase professor do secundário.

Creio que estamos a começar uma nova fase de revalorização social dos cursos. Até há pouco, candidatavam-se ao que podiam. Agora, há vagas para escolhas mais criteriosas. Creio que começa a vir ao de cima a antiga valorização da universidade, mais do que a equivalência legal entre a licenciatura da universidade e do politécnico. A escassez de vagas confundiu tudo, agora as águas tendem a separar-se.

Acresce a isto a grande sobreposição de cursos entre os dois subsistemas. Até há pouco, era o canudo que interessava, obtido fosse onde fosse. Hoje, com mais aberto mercado de acesso, não começará a voltar a ser importante o "onde"? Continuo a pensar que um grande factor de escolha devia ser o da tipologia das formações, uma mais académica, outra mais tecnológica. Mas será que a opinião pública, os candidatos e o mercado do trabalho percebem a diferenças?

Outro factor, obviamente importante, é o da proximidade geográfica, que podia jogar a favor de um ensino politécnico implantado em todos os distritos. Não é verdade. O factor crítico é o da possibilidade de manter o domicílio familiar, mas um estudante domiciliado em Serpa não se consegue deslocar diariamente a tempo das aulas no politécnico de Beja. Tendo de se instalar em outra terra, é mais custoso instalar-se em Évora ou em Faro, onde obtém o diploma "nobre" universitário, do que em Beja?

Em resumo e em minha opinião: ou o politécnico encontra a sua vocação específica e original, ou entra em grave crise, anunciada.

17.2.2006

Ensino politécnico na Universidade

Há já dois ou mais anos, a Universidade dos Açores (UAç) aprovou a criação de duas escolas integradas de ensino politécnico, uma em Ponta Delgada, outra em Angra do Heroísmo. Os estudos estão em curso mas creio que atrasados por falta de definição da atitude ministerial. Sempre estive de acordo com esta proposta, desde que o actual reitor, inovadoramente, a apresentou como uma das prioridades do seu programa.

A UAç insere-se numa região com pouco mais de um quarto de milhão de habitantes, muito abaixo do que se considera ser um padrão geral para a zona de implantação de uma universidade. Por outro lado, não existe ensino politécnico nos Açores, quando a

sua economia e tecido social, pouco desenvolvidos, é deste tipo de educação que mais necessitam, sem esquecer os CET e outras formações de nível III e IV.

Chegou a ser proposta a criação de um IP separado da UAç. Creio que seria um desperdício de recursos e de infra-estruturas já existentes, com um campus universitário com boa capacidade de expansão para um terreno anexo. E note-se que a UAç já tem uma escola politécnica, a de Enfermagem.

Há dias, o ministro Mariano Gago visitou a UAç e despejou um balde de água fria. Muito enfaticamente, afirmou que tinha declarado logo no início do seu mandato que não autorizaria nenhuma mudança institucional. Não quero fazer processos de intenção sobre essa atitude do ministro, mas parece-me revelar uma posição de rigidez defensiva e muito pouco política (ou talvez não...). Há universidades, e também politécnicos (estes certamente ainda mais), que se defrontam já com dificuldades muito graves e que possivelmente atingirão um ponto de rotura a muito curto prazo, muito provavelmente ainda dentro do actual mandato ministerial.

A situação é especialmente preocupante em relação às instituições do interior. Todos conhecem a situação: desfasamento da oferta, decréscimo do número de alunos, aumento do peso *relativo* do corpo docente, défice de financiamento. Embora cada conjunto regional tenha as suas especificidades e vá ter de encontrar as suas melhores soluções, estou convencido de que, na generalidade dos casos, vão passar pela integração dos politécnicos. Isto pode parecer estranho quando os leitores sabem como sou defensor da *binariedade* (repare-se que não estou a escrever *sistema binário!*). A seguir tentarei mostrar que não há nada de estranho.

Voltando às afirmações do ministro, a mais surpreendente foi, mais ou menos esta: "A UAç pode criar à vontade cursos politécnicos, mas a partir dos seus departamentos universitários, não de novas escolas diferenciadas". É o maior convite à "deriva tecnológica" da universidade, para além de manifestar alheamento dos problemas e natureza dos dois tipos de ensino. Se eu pertencesse ao lóbi da transformação dos politécnicos em universidades, ficava muito satisfeito por ouvir o ministro dizer isto. Não vou discutir tal incongruência, porque já muito tenho escrito sobre a natureza inequivocamente diferente das duas tipologias de ensino, digamos para simplificar que "universitária" e politécnica". Remeto o leitor para um artigo recente.

Parece-me um grave erro que uma estrutura universitária, com a sua cultura académica, com o seu pessoal docente típico, com os seus indispensáveis interesses de investigação científica, possa ter actividade de ensino politécnico. Mas isto nada tem a ver com a possibilidade (como as situações históricas de Aveiro e do Algarve) de algumas universidades integrarem, *diferenciadamente*, escolas politécnicas.

Não é inédito, internacionalmente. Costuma-se apresentar a Espanha como um caso de sistema unitário, por não ter separação de universidades e politécnicos. De facto, a meu ver, cumpre o que defini como binariedade funcional, porque as universidades integram

"Escuelas Tecnicas Superiores", mas com missão, natureza, estatuto, regras de carreiras, etc., distintas das das faculdades. Não me consta que se dêem mal com isto.

A CULTURA UNIVERSITÁRIA, OS SEUS VÍCIOS E QUALIDADES

19.2.2004

Doutores desempregados

O leitor "Não sei" sugere-me que comente um artigo da última Pública sobre a situação profissional de muitos dos nossos jovens doutorados. Não posso comentar o artigo porque, excepcionalmente, não li o Público de domingo. Mas não há dúvida de que o assunto merece algumas notas. Muito haveria para dizer, mas tenho que ser breve.

Nos até agora 15 países comunitários, Portugal era em 2001 o 13º em licenciados em ciências e tecnologias, o 14º em percentagem de diplomados na mão de obra, o 13º na percentagem de emprego na indústria transformadora de alta tecnologia, o 15º em percentagem de emprego em serviços de alta tecnologia, o 10º em fracção do PIB com investigação e desenvolvimento tecnológico e o 15º em fracção do PIB com investigação nas empresas. A necessidade de formação de quadros científicos e técnicos é óbvia.

Mas também é certo que, até há dois anos, se fez um grande esforço, embora ainda nos deixe na cauda do pelotão. Nos anos 70, concluíram-se cerca de 100 doutoramentos por ano, número que subiu para cerca de 600 nos últimos anos. Dos cerca de 6500 doutorados desde 1970, 70% foram na última década. Os programas Ciência e Praxis facultaram mais de 4100 bolsas de doutoramento e cerca de 3600 de mestrado. As publicações triplicaram, só na década de 90 e o crescimento do número de investigadores foi de 8% nos últimos 3 anos da década de 90, 4 vezes o da média europeia.

Ninguém tem dúvidas de que, com isto, se formou uma importante riqueza nacional. Mas, como tantas vezes nos acontece, não a sabemos utilizar e desperdiçamo-la. Já na altura do Ciência, costumava dizer que o que via como risco é que esses doutores só teriam como oportunidade uma bolsa de pós-doutoramento, seguida de uma bolsa de pós-pós-doutoramento e por aí fora. Infelizmente, não me enganei.

Já então me parecia totalmente irrealista a expectativa oficial de que a maior parte dos novos doutores seria empregada pelas empresas. Salvo honrosas excepções, as nossas empresas não têm postos de investigadores porque não têm qualquer investigação e não empregam doutores mesmo em outras funções porque não têm a visão da importância actual do capital humano e das competências gerais ou transversais. E isto para não falar, na maioria das empresas tradicionais, de muitos outros factores bem mais comezinhos, como o ciúme do patrão inculto mas que tem que ser o mais qualificado, das perturbações a causar nas relações entre trabalhadores ou até do medo de riscos para os hábitos de subserviência.

Quanto à universidade (e ao politécnico, que bem precisa de investigadores promissores), nem falar. A actual situação de penúria financeira não nos faz prever uma mudança a breve prazo com recrutamento de número significativo de novos doutores. Mas, se a universidade tem agora esta desculpa, nem sempre a teve. É preciso dizer, com toda a frontalidade, que ainda muitas escolas e departamentos preferem contratar recém-licenciados como assistentes a contratar doutores como professores auxiliares. Os primeiros são mais facilmente feitos à medida do sistema, moldáveis como transmissão não contestatária dos seus "formadores". Os professores, numa cumplicidade corporativa e endogâmica, querem garantir aos assistentes entretanto contratados (ou que por lá andam há bom número de anos) condições de carreira, após teses e currículos frequentemente muito inferiores aos dos novos doutores que lhes batem à porta. Quando não são os próprios professores a quererem defender-se da competição desses novos doutores em fases seguintes da carreira. E até defendem mais do que as suas situações, defendem também a modorra, a sua cultura universitária, a permanência inquestionada das velhas ideias.

Meus caros jovens colegas desaproveitados, bem gostaria de ter propostas exequíveis para resolver a vossa situação escandalosa. Aumentar o orçamento da ciência, é óbvio. Mas como resolver os outros factores, afinal de base, como os que apontei em relação aos empregadores potenciais? Para já, vou chamando a atenção e protestando.

24.5.2004

Outras culturas universitárias

Em muitos anos de vida profissional muito internacionalizada, conheço muitos universitários de muitos países. Conheço-os com suficiente proximidade para me aperceber das suas características culturais, da forma como se situam na universidade. Em alguns casos, principalmente europeus continentais (com destaque para os do sul), afloram também uma ou outra das características culturais dos universitários portugueses. Mas, na maioria dos casos, e com particular notoriedade entre os americanos, britânicos e outros europeus do norte, é patente a influência em maior ou menor grau de outra cultura universitária, com características opostas e de que são traços mais elevados: a honestidade intelectual, o rigor mental e a admiração pelo talento intelectual; a valorização da investigação, indo por vezes até à sobrevalorização; o primado da qualidade como medida de todas as actividades e em que assentam também o respeito mútuo e as relações pessoais; um sentido da disciplina, da auto-crítica e da contenção de atitudes pessoais que tem a ver com a sensibilidade aos juízos colectivos sobre a qualidade intelectual dos actos de cada um; a aceitação do poder de uma entidade exterior à comunidade académica; um forte sentido da identidade institucional, da necessidade da sua coesão e da construção e defesa da sua imagem; a conjugação de uma autoridade central com a descentralização de responsabilidades; o

sentido da hierarquia científica e profissional, mas em ambiente de diálogo e participação.

25.5.2004

Outras culturas universitárias (II)

Uma diferença cultural marcante da nossa universidade evidencia-se por ausência. É uma cultura a que falta frequentemente o *espírito escolar*, no sentido anglo-saxónico da "scholarship". É um conceito difícil de se definir. O espírito de escolar ("scholar") é um sentido do ser e estar na universidade determinado pela qualidade intelectual e moral, numa instituição reprodutível de homens superiores que se prolongam na formação de novos homens superiores. É o "fazer escola", mais directamente pela formação integral dos mais próximos, professores mais jovens e estudantes graduados, mas também, em geral, de todos os estudantes. Por acção do "escolar" na formação integral entende-se mais do que o ensino e o treino na investigação; é também a formação intelectual, cultural e até cívica, com o desenvolvimento da personalidade e do carácter. É certo que isto se consegue mais facilmente no contacto estreito da pós-graduação, mas também é a este nível que mais evidente me parece a falta desse espírito entre nós, quando vejo tantos doutorandos reduzidos a mão-de-obra barata.

A nossa universidade é uma universidade de instrução, muito mais do que de educação. É principalmente nesta diferença que se vê o "espírito de escolar". Mas este "espírito de escolar" não se decreta. Ele bebe-se de uma cultura que o tem nas raízes ou depende de características individuais de formador que são muito do feitio de cada um. E que também está muito ligadas à cultura de cada um, agora entendida em sentido lato e comum. Pessoalmente, não concebo um professor que não seja essencialmente um lapidador desses diamantes em bruto que são tão frequentemente os jovens que temos que formar. Tenho tido a sorte de os ter em boa proporção, de eles me estimularem, de eu preparar uma aula e depois, na sala, olhar para a o interesse visível na cara deles, ver como respondem às minhas perguntas ou provocações e pensar ?merecem mais do que eu tinha previsto, tenho que improvisar agora uma aula melhor?.

Só quem tem verdadeiramente o gosto de moldar mentes e caracteres, de formar gente viva e de qualidade (quase que diria, um espírito de Pigmalião), é que merece a distinção de ser um universitário. E também de ter a satisfação indescritível que é a de sentir que há alguns que nos ficam a olhar por toda a vida como o seu mestre e um segundo pai formador. Tenho doutorados a quem sei que posso pedir favores que só se pedem aos filhos.

PS - tudo isto pode parecer muito elitista e pouco compatível com aquilo que todos os que me conhecem sabem ser os meus valores democráticos e de esquerda. Um dia destes, vou ter que reflectir convosco sobre o meu "elitismo", que amigos meus às vezes

me dizem ter um toque de preconceito. Até o meu sublime santo padroeiro se debateu muito entre elitismo e socialismo.

26.5.2004

A nossa cultura universitária, perversa e reprodutiva

Parece-me inegável que os meus leitores mais intervenientes me acompanham na ideia, aqui muito defendida, de que a nossa mediania universitária, para não dizer mediocridade, se deve muito mais à cultura institucional e à forma como ele determina os comportamentos individuais do que a grandes factores sistemáticos ou às leis, embora estas também sejam importantes para forçar a mudança cultural. Desde que não seja como dizia o Príncipe de Salina, de Lampedusa, "é preciso que alguma coisa mude para que tudo fique na mesma".

Os comentários aos meus dois últimos textos constituem, no seu conjunto, uma discussão muito interessante, que me dispensa de voltar a caracterizar a cultura universitária portuguesa. Mas há dois aspectos que me parecem essenciais e que foram aflorados em mais do que um comentário. *É que essa cultura é "perversa" e reprodutiva.*

Ela é perversa (desculpem o anglicismo) porque, como erva daninha, abafa tudo o que for diferente. Quantos casos eu conheci de universitários formados ou treinados no estrangeiro e que, regressados, se deixam tolher, por razões bem conhecidas, pela cultura e modo de estar do estabelecimento. Recordo professores auxiliares do IHMT que me diziam "agora com as suas propostas é que nos recordamos de como era lá fora, porque desde que cá estamos até parece que já estávamos esquecidos". E é reprodutiva porque o sistema - logo os professores com maior poder -, privilegiando o recrutamento de jovens assistentes, favorecem o mimetismo. Os jovens assistentes estagiários, recrutados sem provas dadas de capacidade intelectual senão as de saberem singrar no "método pedagógico" de alcançar boas notas, não têm espírito crítico desenvolvido, não sabem pensar em termos institucionais e, deixados perdidos sem formação, limitam-se a copiar o que vêem.

É evidente que, quanto mais limitado for o círculo em que o universitário se move, quanto mais protegido corporativamente por esse círculo ele se sentir, quanto menos ele conhecer outras realidades e com isto acabar por nunca questionar a sua, é evidente, dizia, que esta cultura medrará espontaneamente, como bolor na humidade. A conclusão a que quero chegar, encadeando todos estes argumentos, é que *uma prioridade essencial é o combate à endogamia*. Isto daria muita escrita, mas vou limitar-me a três aspectos.

1. Uma regra hoje praticamente consensual nos sistemas universitários avançados (e já incluída na recente lei universitária espanhola) é a de que ninguém pode ser recrutado como professor auxiliar ou professor assistente pela universidade em que fez o

doutoramento há menos do que um certo tempo - por exemplo, em Espanha, dois anos. Mas, se se quer evitar a endogamia na universidade do doutoramento, não se vá criá-la noutra. É preciso que o jovem recém-doutorado assim obrigado a deslocar-se disponha, nos anos seguintes, de boas possibilidades de concurso a outras universidades, incluindo a sua universidade original. Como vêem, tudo isto se embrulha até porque quem entretanto já lá entrou não quer competição. Depois, isto só é realista com uma maior antecedência da idade do doutoramento. Pode-se pedir o sacrifício de um pequeno adiamento da vida familiar a um muito jovem doutorado, mas não a quem já está largamente nos trintas.

2. Relacionada com esta está a questão dos "postdocs" no estrangeiro, que só refiro em relação a alguns aspectos particulares, porque as suas vantagens são óbvias e os problemas pessoais os mesmos. Um número considerável de professores actuais fez os seus doutoramentos no estrangeiro, mas esta fase de desenvolvimento pessoal não é a mais indicada para a assimilação de ideias e estilos, tanto pela idade com que se estagia no estrangeiro como pela grande estreiteza de actividade e interesses durante a preparação da tese. É a nível do "postdoc" ou da sabática que melhor se podem apreender as características formadoras da instituição estrangeira em que se estagia, que se discutem com os colegas as suas experiências e se as comparam com as realidades portuguesas de que, nessa fase, já se tem maior conhecimento. E não se pense que é difícil conseguir um contrato de "postdoc" nos EUA. Os espanhóis vivem este problema desde muito antes de nós. Com as graves restrições de recrutamento, um jovem doutor com qualidades e ambição não se arrisca a concorrer logo a uma universidade de província, porque sabe que, mesmo aí, quando houver o próximo concurso de promoção, fica para trás dos que fizeram um bom "postdoc" e que lhe disputarão o lugar. Com tudo isto, há uma grande estratificação. Só os muito bons, com um "postdoc" bem sucedido, é que têm probabilidades de emprego nas melhores universidades. Quantos jovens doutores espanhóis são hoje professores na América Latina? Vantagens de uma descolonização muito mais de um século antes da nossa.

3. A todos os níveis de carreira, as universidades devem ser competitivas. Até agora falei dos mais novos, agora incluo os seniores. Como é que se pretende que haja mobilidade também a este nível, decisivo para quebrar a cultura endogâmica, se a carreira é uniforme, se os vencimentos são os mesmos em todas as universidades, se não há esquemas de promoção e recompensa de mérito? Mas este é assunto que tem que ficar para outra vez, que isto já vai muito longo.

21.9.2004

Antes era muito melhor

Como está na moda escrever "que nos velhos tempos é que era bom", também eu alinhio, não com grande discurso, mas com exemplos elucidativos, e mesmo só muito

poucos exemplos, porque a lista completa seria enorme. Não vou falar do meu liceu. Os meus exemplos são da universidade. Ah, que grande universidade, a do meu tempo! Se ainda fosse assim, eu não precisava de gastar tempo com este blogue.

Um professor meu era uma eminência da universidade. Uma das suas virtudes era ser muito pontual. Isto permitia que os seus dois professores extraordinários já estivessem à porta da rua quando ele chegava. Um pegava na sua pasta, outro na gabardina e no chapéu e escoltavam-no no elevador. Por deveres universitários, ele tinha que ir frequentemente a Lisboa. De regresso a Coimbra, ainda o comboio só estava a travar, um desses seus professores extraordinários, catedrático poucos anos depois, já ia correndo pela plataforma a mostrar-lhe o cãozinho "poodle" que era o desvelo do professor. Tudo isto era testemunhado, com grande gáudio, por muitos meus colegas que o podem confirmar.

No meu segundo ano, fui delegado de curso, como voltei a ser mais tarde. Um dia, no fim da aula, precisei de ir falar com o "Prof." O. S., sobre uma questão urgente de marcação de exames. Ele olhou-me, ainda sentado à secretária (eram aulas de debitar, sem um único esquema no quadro, muito menos diapositivos) e ouviu em silêncio largos minutos que lhe fiz de um problema complicado. No fim, disse-me: "Senhor aluno, não o pude ouvir. Isto é maneira de se vir falar com um professor? Faça o favor de ir pôr uma gravata e venha então falar comigo".

O meu "professor" de Psicologia Médica estava acamado há meses depois de um acidente vascular cerebral, babando-se e chorando permanentemente, mas ninguém teve coragem de lhe dar uma baixa forçada. Ninguém conseguia perceber o que ele dizia e para as aulas, à volta da sua cama de hospital, ele chamava outros "colegas", também internados na psiquiatria, como objecto da matéria da aula. Nunca dizia "este senhor" ou "este doente", dizia sempre "este maluquinho".

Outros exemplos são de exames, coisa que talvez mais nos marque. O mais bizarro que tive foi num dia em que era o último do grupo, por ordem alfabética. O "professor" já estava atrasado para o consultório, meteu-me no carro e foi pelas avenidas de Lisboa a fazer-me o exame, sempre interrompido com protestos contra os sinaleiros de então, que ainda mais o atrasavam. No fim perguntou-me: "quanto é que V. quer?". E deu-me essa nota.

O velho "Prof" V. M., cirurgião da 1ª Guerra Mundial, enchia-nos a paciência com cirurgia de guerra. Toda a gente sabia que era necessário ir às suas aulas e tomar notas de muitas coisas que, felizmente, não vinham nos livros. Eu, provocador e quixotesco, para mal dos meus pecados, preferi ocupar melhor o meu tempo e estudar por um bom livro de cirurgia. Uma das perguntas do exame foi qual era o calibre do canal colédoco, o da bÍlis. Quatro a cinco milímetros, sabia bem eu. Mas não era, e não era, e lá andámos naquilo. Afinal, era o calibre da pena da cauda do pato! Mas não tinha acabado ainda o exame. Perguntou-me qual era o sintoma mais frequente da apendicite nas

crianças. Eu respondia e ele negava, até que me disse que "o sintoma mais frequente é não haver sintomas". Primor de semântica!

E o pior exame da minha vida, aquele em que me descontrolei por completo, merece realce. Prova oral no gabinete do próprio "professor", mandou-me sentar na cadeira defronte da sua secretária e imediatamente me virou as costas, ficando a olhar para a janela. Esteve assim displicentemente todo o tempo, lendo algumas páginas de um livro entre cada pergunta que me fazia. Foi a minha pior nota.

Os meus leitores estão habituados a que, por vezes, me deixe levar pela fantasia, mas isso, escrupulosamente, é só no dia das açorianices. Por princípio, só juro nas ocasiões solenes e da lei, mas garanto que tudo isto que escrevi é pura verdade. E muita gente do meu tempo, da minha e de outras escolas, terá exemplos tanto ou mais eloquentes.

Eu sou bem crítico da nossa actual universidade, embora me esforce sempre para chamar a atenção para exemplos de qualidade. Mas mandem-me para a prisão, por grave crime de desonestidade intelectual, se alguma vez eu disser que, comparado, antes é que era bom.

PS - Entretanto, Caraça, Azevedo Gomes, Quintanilha, Valadares, Mário Silva, Pulido Valente, Fernando da Fonseca, e tantos outros, já antes do meu tempo, tinham sido expulsos da universidade.

29.9.2004

Num seminário

Parece anedota, mas não é, passou-se num seminário internacional, em Lisboa. No fim de uma das sessões, iniciado o debate, uma professora, mais ou menos da minha idade, pediu a palavra e disse que queria fazer uma pergunta a um dos oradores. Começou a fazer um longo discurso, um pouco com os pés pelas mãos, com visível e compreensível impaciência do moderador, que lhe fazia sinais para abreviar. Ao fim de talvez dez minutos, o moderador acabou por ter que a interromper e pedir-lhe para passar imediatamente à pergunta.

"Ah, a pergunta! Já não me lembro o que era..."

23.4.2005

Doutoramento sacrificial

Em 2003, tivemos 836 doutoramentos em Portugal e mais 166 portugueses obtiveram o seu doutoramento no estrangeiro. Actualmente, temos mais de 6000 doutorandos matriculados em universidades portuguesas. Felizmente, o doutoramento está a

transformar-se em coisa trivial, de que os próprios quase nem falam. No entanto, é acontecimento pessoal importante para cada um, também o foi para mim, em tempos diferentes. Por isto, ocasionalmente, temos notícias de pessoas que conhecemos sobre como viveram o doutoramento. Num caso bem conhecido na blogosfera, vejo entusiasmo, desafio, vontade de vencer, a genuína ambição intelectual. Não preciso de dizer quem é. Pelo contrário, impressiona-me muito quando vejo que o doutoramento foi o alívio de um fardo ou ouço que o doutoramento não dá saúde a ninguém. Mas, muita atenção, isto não é uma crítica, como se verá!

A minha experiência pessoal, com mais de uma dezena de orientações de doutoramentos, é na minha área, lato sensu, as ciências e tecnologias. Começo por uma banalidade: há a fase de elaboração do trabalho e a fase de escrita. Se as distingo, é porque a noção de sacrifício pode ser diferente numa fase e noutra. Tive doutorandos entusiasmados e muito dedicados ao seu trabalho que, na redacção final, tiveram dificuldades por falta de gosto pela escrita. Mesmo assim, não me lembro de nenhum ter demorado mais de três meses a escrever a tese, com o meu estímulo e correcção atempada. O que eu nunca admitiria num meu doutorando é que sentisse como sacrifício a fase de elaboração do trabalho. Obviamente que não servia para a vida futura de investigador ou professor.

Ainda nas ciências, nota-se uma grande evolução. Ainda há poucos dias, assisti a um doutoramento com tese em inglês e excelente arguência, também em inglês, por um especialista estrangeiro. Obviamente, nem uma única crítica sobre picuinhas formais. Exemplo mais marcante, totalmente permitido por lei, foi a do último júri em que participei e fui arguente, porque o trabalho tinha sido feito em boa parte no meu laboratório. Os capítulos da tese foram: uma introdução geral e revisão da bibliografia, com meia centena de páginas; a reprodução em fotocópia de três artigos publicados em revistas internacionais; um outro capítulo com os resultados mais recentes, sob a forma de um manuscrito enviado para publicação; um capítulo final, de poucas dezenas de páginas, com uma discussão global. Isto também tem uma consequência importante na arguência. O jurado tem que assumir uma atitude modesta de auto-contenção, porque o trabalho já foi aprovado, pelos artigos publicados, por especialistas internacionais no assunto.

Sei que em outras áreas, mais tradicionalistas e com doutoramentos fora de moda, pode mesmo ser um fardo, frequentemente referido à escrita da tese. Nas humanidades, parece-me que a escrita faz parte da própria elaboração do trabalho. Nas ciências, as experiências consomem o trabalho; nas letras ou no direito, parece-me, o resultado do trabalho é escrito. Ou estou enganado nisto que me parece evidente? Assim, sendo, julgo que só um "abuso" dessa escrita é que pode ser um sacrifício, nunca a escrita do próprio trabalho de investigação, que sempre senti como um grande gosto. Por abuso, refiro-me, por exemplo, à exigência de longas introduções de revisão bibliográfica ou a discussões irrelevantes para a tese. Pelo que ouço, isto ainda acontece. A propósito deste tipo de "abuso", anoto que, às vezes, é ao contrário: muitas vezes fui eu, como

orientador, a cortar páginas e páginas de palha escritas pelo meu estudante de doutoramento. A concisão da escrita faz parte da educação científica.

Por isto, não culpo quem, ao doutorar-se em áreas de costumes arcaicos, se sinta aliviado, mas impressiona-me e preocupa-me. Impressiona-me porque acho que qualquer pessoa que começa um trabalho de investigação o deve fazer com o máximo prazer, partindo do princípio de que está a cumprir a sua vocação e não a obedecer a um requisito curricular. Até acho possível que esta atitude de sacrifício seja mais própria dos assistentes do que dos bolseiros, mais jovens, com maior disponibilidade de tempo e exclusivamente determinados pelo objectivo de uma actividade científica (que não exclui o ensino). A responsabilidade mínima da faculdade é contribuir para que o doutorando, apesar de ter de viver uma fase de dificuldades, angústias, desilusões - ninguém pode evitar isto num trabalho científico - viva, ao menos, grande prazer intelectual, perante o desafio. E disse também que achava preocupante porque aí poderá residir, para alguns felizmente poucos, a atitude que ainda se vê de que, depois do doutoramento, se descansa.

EM PORTUGAL E NO ESTRANGEIRO

3.2.2004

Os "colleges" de Oxford e Cambridge

Já em outros "post" falei do modelo universitário inglês, transplantado pelos pioneiros, em muitos aspectos, para as universidades tradicionais americanas. No entanto, falar de modelos a propósito da realidade anglo-saxónica e da realidade europeia continental, como a nossa, é falar de significados relativamente diferentes do termo. Modelo, no nosso caso, corresponde a um esquema bem definido a priori, regulamentado e consideravelmente uniforme, enquanto que, na tradição inglesa, o modelo é a posteriori, é só a generalização descritiva de uma realidade muito diversificada. A Inglaterra cultiva a variedade, enquanto que nós temos uma tendência unificadora. Não é de estranhar, a Inglaterra é o único país do mundo em que até cada regimento militar tem o seu próprio uniforme.

Porque é uma experiência histórica única e não transplantável, refira-se o caso dos "colleges" das duas universidades inglesas históricas, Cambridge e Oxford, bem como, mais atenuadamente, da Universidade de Londres. Nelas, a estrutura básica não é a escola ou o departamento, que são uma aquisição relativamente recente, mas sim o colégio (o "college"), uma instituição que vem dos tempos iniciais da universidade, alguns datando de tão longe como o século XIII. A universidade é primeiramente uma federação de colégios, só depois uma organização de departamentos. Os colégios não se organizam por disciplinas científicas ou por vocações profissionais. Têm membros docentes e discentes de todas as áreas, são um reflexo em miniatura de toda a universidade. É o conjunto destas mini-universidades que constitui a universidade. Primeiro do que professor de um determinado departamento, de bioquímica, história ou economia, cada docente universitário é principalmente membro ("fellow") de um colégio. Os membros podem até não ser professores, podendo ser antigos alunos que se notabilizaram na vida pública ou privada, o que contribui para a ligação da universidade à sociedade. Lembrem-se do Sir Humphrey, do "Yes, Minister", que ambicionava ser "master" do seu antigo colégio?

Da mesma forma, os estudantes matriculam-se na universidade em primeiro lugar num colégio, independentemente dos estudos que querem seguir e dos departamentos que facultam esses estudos. O colégio tem estudantes de todos os cursos, assim como tem membros de todas as especialidades científicas. Por regra, todos os estudantes são alunos internos desses colégios e é neles que se passa grande parte da sua formação, principalmente da formação cultural e extracurricular, é onde têm a sua biblioteca e a sua intranet e é onde vivem boa parte da sua formação cultural. É também o colégio que lhes facultam, de entre os professores membros do colégio, os seus tutores, os guias e conselheiros personalizados da educação que são uma instituição típica e altamente

valiosa dessas universidades, bem como o acompanhamento e ajuda mais próxima e constante dos estudantes graduados mais avançados, que funcionam como "junior deans". Mas o colégio também lhes propicia a equipa de remo de onde sai a selecção da universidade para a clássica Cambridge-Oxford no Tamisa e até a adega de cerveja para os bons momentos. Em suma, são uma instituição. Uma instituição que, mesmo que dificilmente transplantável para outras realidades, encontra a simpatia de qualquer "scholar".

Março 11.2004

A declaração de missão da U. de Harvard

Harvard College adheres to the purposes for which the Charter of 1650 was granted: "The advancement of all good literature, arts, and sciences; the advancement and education of youth in all manner of good literature, arts, and sciences; and all other necessary provisions that may conduce to the education of the ... youth of this country...." In brief: Harvard strives to create knowledge, to open the minds of students to that knowledge, and to enable students to take best advantage of their educational opportunities.

To these ends, the College encourages students to respect ideas and their free expression, and to rejoice in discovery and in critical thought; to pursue excellence in a spirit of productive cooperation; and to assume responsibility for the consequences of personal actions. Harvard seeks to identify and to remove restraints on students' full participation, so that individuals may explore their capabilities and interests and may develop their full intellectual and human potential. Education at Harvard should liberate students to explore, to create, to challenge, and to lead. The support the College provides to students is a foundation upon which self-reliance and habits of lifelong learning are built: Harvard expects that the scholarship and collegiality it fosters in its students will lead them in their later lives to advance knowledge, to promote understanding, and to serve society.

PS - Não traduzo, para não se perder a riqueza ou subtileza de algumas formulações. Mas, por consideração para com os meus leitores menos familiares com o inglês, posso fornecer uma tradução, tão boa ou tão má quanto sou capaz, aos que me pedirem por "e-mail".

12.3.2004

Mais declarações de missão

Voltando à minha colecção de declarações de missão universitárias, alguns excertos, ficando para outro "post" a de algumas universidades que merecem citação completa.

Da declaração de missão da Universidade de Reading: "The University's underlying aim is excellence in teaching, research and scholarship across a broad range of disciplines. It seeks to achieve this within an environment which is intellectually stimulating both for staff and students and which is sensitive to national and international needs.

Da Universidade de Illinois: "In designing an individualized curriculum, students develop skills that promote critical thinking and facilitate significant learning. Students assume responsibility for integrating their own learning activities and for evaluating and revising their own curricular design. Faculty seeks to facilitate this learning process and to promote the growth in personal autonomy that necessarily ensues. Given the accelerating rate of change characterizing modern society, program faculty believe that self-directed, lifelong learning skills are essential. Learning how to learn is a prerequisite to solving new kinds of problems".

Da Universidade de Kent: "The University will provide higher education of excellent quality characterised by flexibility and interdisciplinarity, informed by research and scholarship, and meeting the lifelong needs of a diversity of students; enlarge knowledge by research to standards achieving international recognition; be an intellectual and cultural focus for Canterbury and Kent; support national and regional economic success; and build vigorously on its close ties within Europe and continue to develop wider international relationships".

Da Universidade de York: "The mission of York University is the pursuit, preservation, and dissemination of knowledge. We promise excellence in research and teaching in pure, applied and professional fields. We test the boundaries and structures of knowledge. We cultivate the critical intellect. York University is open to the world: we explore global concerns. A community of faculty, students and staff committed to academic freedom, social justice, accessible education, and collegial self-governance, York University makes innovation its tradition". A sua divisa é Tentanda Via: o caminho tem que ser experimentado. Lembra Machado: O caminho faz-se caminhando.

Da Universidade de Birmingham: "We will continue the tradition of making a university education available to the members of any community able to benefit from it. We will, through changing times, maintain an unswerving commitment to truth, wisdom and academic freedom".

Mas também (!), da Universidade de Miami: "we strive to develop future leaders of our nation *and the world*" (itálico meu; será que estou a interpretar bem isto, do ponto de vista político?).

Março 19.2004

Universidade de Cambridge

Voltando às declarações de missão, a Universidade de Cambridge merece citação textual e completa. Como já disse, posso fornecer a tradução.

The mission of the University of Cambridge is to contribute to society through the pursuit of education, learning, and research at the highest international levels of excellence. The University's core values are as follows:

- Freedom of thought and expression, freedom from discrimination.
- Education: the encouragement of a questioning spirit; an extensive range of academic subjects in all major subject groups; quality and depth of provision across all subjects; the close inter-relationship between teaching, scholarship, and research; strong support for individual researchers as well as research groups; residence in Cambridge as central to most courses; education which enhances the ability of students to learn throughout life.
- The University's relationship with society: the widest possible student access to the University; the contribution which the University can make to society through the pursuit, dissemination, and application of knowledge; the place of the University within the broader academic and local community; opportunities for innovative partnerships with business, charitable foundations, and healthcare; concern for sustainability and the relationship with the environment.
- The Collegiate University: the relationship between the University and the Colleges as fundamental to the nature of Cambridge; the interdisciplinary nature of the Colleges as a major stimulus to teaching and learning; the enhanced quality of experience for students and staff through College membership.
- University staff: recognition and reward of the University's staff as its greatest asset; the encouragement of career development for all staff.
- Other activities: the opportunities for broadening the experience of students and staff through participation in sport, music, drama, the visual arts, and other cultural activities.

21.3.2004

Harvard em Portugal e a transnacionalidade da educação superior

A tendência para a transnacionalidade da educação superior é irreversível, mas coloca questões importantes de regulação e de garantia de qualidade. O governo português parece nem se ter nunca lembrado deste problema e as universidades e o CRUP, já se

sabe... Num ou noutro dos meus escritos, desde o meu livro, tenho abordado este assunto. Mas é o meu estimado amigo Sérgio Machado dos Santos que tem uma artigo sobre este assunto que já é um clássico - estava no sítio da European University Association, mas já não o encontro; mas posso fornecê-lo aos interessados.

Quem visita Atenas, entrando pela Singron, vê logo no início da avenida um grande prédio antigo com um enorme letreiro: Harvard University. A Harvard está a ser uma das universidade americanas mais agressivas na conquista de novos terrenos, nos tigres da Ásia e a começar na Europa. E constitui um caso especial, porque temos a tendência para associar a instalação de sucursais ou de franchisagem a universidades de empresa ou comerciais ("corporate"), coisa que obviamente Harvard não é.

Vem esta nota a propósito de um anúncio lido ontem acerca de um curso (4 dias, 1240 euros!) sobre "Driving Government Performance in Portugal". O grande título é "Universidade de Harvard em Portugal". Por mim, excelente. Mas um passo provoca outro. As universidades que se cuidem, ou um dia destes temos aí Harvard a instalar uma sucursal e quero ver se o governo tem coragem e "lata" para o proibir.

31.3.2004

As notícias de hoje sobre a reforma britânica

A reforma britânica do sistema de educação superior que os jornais de hoje noticiam limita-se a um novo modelo de financiamento, surpreendente num governo trabalhista, que eleva as já altas propinas actuais de 1000 libras para 3000 libras. Se fosse em Coimbra, não haveria à venda cadeados que chegassem. Mas não se fique a pensar, com esta notícia parcelar, que não está a decorrer no Reino Unido uma importante reforma da educação superior. Como dois dos aspectos fundamentais de Bolonha já estavam adquiridos, a estrutura de graus e o sistema de créditos, o que está a ser discutido são aspectos mais avançados do que o próprio processo de Bolonha estipula, embora eles decorram naturalmente do processo de Bolonha.

O primeiro aspecto diz respeito aos *quadros de qualificações*. O ministério encarregou a QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) de estabelecer para cada grau, independentemente da disciplina, um "framework" ou quadro de descritores de "outcomes", isto é, o que se espera que um diplomado tenha adquirido. Sendo geral, claro que não especifica conhecimentos, embora aponte, em geral, para o nível de profundidade, cientificidade e compreensão dos conhecimentos, em cada grau. Mais importante, dirige-se principalmente para as aptidões e competências, com realce para as transversais, aquelas que devem ser comuns a todos os cursos do mesmo grau: a análise crítica, o espírito de rigor, a capacidade de iniciativa, o domínio da comunicação, as relações sociais, a capacidade de continuar aprendendo, etc.

(Uma nota intercalar, porventura pretensiosa. Em vários debates, noto alguma confusão, nos menos familiarizados com psicologia ou pedagogia, entre conhecimentos, atitudes e competências. Se me ensinarem que os Lusíadas são um dos maiores poemas da humanidade, por quem foram escritos e como, isto é um *conhecimento*. Se isto me levar a ter gosto por ler Os Lusíadas e muitos outros poemas, e se este gosto passar a ser um hábito meu, passo a ter uma *atitude* ou "skill". Se, com essa leitura regular, eu passar a ser mais do que leitor, se isso me der valor acrescentado intelectual para tantas coisas como situar a poesia na vida humana e na história, relacioná-la com outras formas de arte, passei a ter uma *competência*. Não garanto que isto esteja cientificamente correcto, mas é, na prática, a forma como são usados estes termos na discussão actual sobre a educação superior).

Voltando às qualificações, aquele trabalho foi seguido por uma concretização disciplina a disciplina ("subject benchmark statements"), que está quase concluída, e que foi feita por comissões inter-universitárias. Mas não se pense que estes descritores conduzem à uniformidade. Pelo contrário, apontando para objectivos comuns, permitem e até mesmo desafiam a experiências diversificadas e inovadoras. No resto da Europa, com a excepção da Holanda (sempre um país surpreendente na reforma da ES) há bastante atraso, não obstante dois projectos no mesmo sentido: o projecto Tuning, da UE e o projecto Joint Quality Initiative, da EUA (não é o que pensam, é a "European University Association"). Os leitores que pretendam ler uma discussão mais vasta e aprofundada sobre esta questão dos descritores podem ver no meu "site" um artigo sobre "benchmarking", em que este assunto se enquadra.

Quanto ao outro aspecto a que aludi, não o vou discutir, porque disponho de pouca informação e não consigo imaginar muito bem como funcionará. É um passo à frente no conceito de créditos. Como todos sabem, os créditos tradicionais como os que ainda temos em vigor, medem ensino (horas de aulas). A revolução dos ECTS foi passarem a medir a carga de aprendizagem do estudante, com todas as actividades que estão para além das aulas convencionais. Agora, no projecto inglês, pretende-se que os créditos, para cada disciplina, dêem também uma medida das atitudes e competências adquiridas. Ainda não é para nós! Bem bom já seria se todas as nossas instituições de ES soubessem, ao menos, organizar os seus currículos escolares com base nos ECTS e não apenas, como é regra quase geral, contabilizar os ECTS a posteriori, quando os cursos já estão organizados em moldes tradicionais.

PS - Já aqui falei, por mais de uma vez, da pobreza de reflexão e de produção teórica e prática do CRUP. A propósito deste texto, comparem a página do CRUP com a da sua congénere inglesa, a Universities UK. Mas nem precisam de ir tão longe, vejam a espanhola.

"Ranking" das universidades de todo o mundo, com um lugar no galinheiro para Portugal

Ainda antes de ler o jornal, fui alertado pelo Fio de Ariana para uma notícia do Público, segundo a qual a Universidade Nova de Lisboa teria ficado incluída na lista das primeiras 500 universidades de todo o mundo, embora num lugar modesto (381º). Trata-se de um exercício de ordenação ("ranking", na nossa gíria de política universitária) feito pela Universidade Jiao Tong de Xangai. Fui lá ver e recolhi e analisei todos os documentos, para escrever de véspera este texto. Comecei logo por uma dúvida: a notícia fala na UNL, mas os documentos referem apenas "Univ. Lisbon". Afinal qual das universidades é, a clássica ou a nova? Creio que o Público errou e que é a Universidade de Lisboa, porque é indicada com um "score" para prémios Nobel (ainda se lembram de Egas Moniz?).

Durante uns dias isto dará que falar, depois esquece-se. Só conta para a feira das vaidades e nenhuma das nossas universidades olha para estas ordenações com atitude de reflexão. É verdade que têm alguma razão, porque estes exercícios são muito criticáveis. Este, por exemplo, usa apenas parâmetros de ordem científica (prémios Nobel, citações, artigos publicados em duas revistas de topo, outros artigos indexados, com um factor de correcção para o número de membros da universidade). Mesmo aqui parece-me haver falhas, que não vou agora dissecar. Mas não se deve medir uma universidade por muito mais? Por isto, tenho sempre insistido numa avaliação tripla combinada: institucional, pedagógica e científica. Todavia, admito que a avaliação científica, medindo a qualidade intelectual da "faculty", acaba por se reflectir também nas outras duas avaliações. A prova prática está em que, para mim, esta ordenação não me trouxe grandes surpresas (salvo em relação a Portugal, em que apostaria no Minho ou Aveiro). Por isto, vamos considerá-la, mesmo tendo em conta as suas limitações. E desculpem, porque isto não pode deixar de ser longo, mas prometo que interessante.

Comecemos pelas 100 melhores mundiais, segundo estes investigadores chineses. Obviamente, as americanas representam 60%, com Harvard à cabeça (*mas porque é que continuo a ler que a universidade americana não nos pode servir de exemplo?*). Os meus leitores sabem que isto não é nenhuma surpresa para mim, bem como as seguintes, de que já tenho falado: Stanford, Caltech, Berkeley, MIT, Princeton, Yale. Mas, no meio, para meu contentamento, como imaginam, Cambridge em 5º lugar. A Europa não está mal colocada, com 27 universidades nessa centena, mas distribuídas apenas por 12 países. Com cinco universidades na lista, cada um, os campeões são o Reino Unido e a Alemanha, como era de esperar, com as suas muitas universidades (mas os outros dois grandes, a França e a Itália, que se cuidem, com modestas 2 e 1 referência, respectivamente). Ressalte-se os casos da Suécia e da Holanda, cada uma com 3 universidades cada nas "top-100" mundiais, o que é, nada mais nada menos, cerca de um terço das universidades de cada um dos países. A propósito, comparem com a sua posição na UE em qualidade de vida, nível cultural, riqueza per capita e

competitividade da economia! Mas não olhemos só para os EUA e a Europa. Nas 100 primeiras mundiais há 5 japonesas, 4 canadianas, 2 australianas e uma israelita.

Se virmos só a lista das 100 primeiras europeias, elas distribuem-se apenas por 15 países e muito assimetricamente, das 22 inglesas ou 21 alemãs até aos casos de uma ou duas referências da Espanha, da Áustria, da Rússia e da Hungria. Mais uma vez, ressalte-se os pequenos gigantes universitários: a Suíça, a Suécia e a Holanda conseguem colocar nas 100 primeiras europeias mais de 60% das suas universidades! Preocupante é o caso das latinas: 9 francesas, 8 italianas, 2 espanholas, nenhuma portuguesa e nenhuma belga francófona. *A universidade napoleónica deu o que tinha a dar*. E também o caso das antes excelentes universidades de leste, depois do colapso do sistema soviético: entre as 100 primeiras europeias, apenas uma russa e uma húngara.

E as portuguesas? Como vimos entramos apenas com uma, em 381º lugar mundial e em 153º lugar europeu. Não sei o número total de universidades europeias, mas, atendendo à média por habitante, estimo que sejam à volta de 375. A nossa melhor está na posição 40% da tabela europeia! É interessante ver a lista de universidades europeias que nos ultrapassam: Alemanha, 35; Áustria, 4; Bélgica, 6; Dinamarca, 5; Espanha, 4; Finlândia, 4; França, 16; Holanda, 11; Hungria, 1; Irlanda, 2; Itália, 13; Noruega, 3; Polónia, 2; R. Checa, 1; Reino Unido, 29; Rússia, 1; Suécia, 9; Suíça, 7. Note-se que, em muitos casos, principalmente nos países pequenos, *é praticamente a totalidade das suas universidades que ultrapassam a nossa única cotada*. Nem os nossos companheiros caudatários habituais nos salvam. Contra o nosso 381º lugar mundial, a melhor espanhola (Barcelona) ocupa a posição 167 (e até Valência ultrapassa Lisboa) e a de Atenas ocupa a posição 271.

E, para não olharmos só para o umbigo europeu, note-se que temos à frente da nossa única referência 9 universidades australianas, 23 japonesas, 19 canadianas, 4 israelitas, 8 chinesas, 3 da minúscula Singapura, 4 sul-coreanas. E, talvez a grande surpresa para muitos, o Brasil ultrapassa-nos com 3 universidades. A sua melhor cotada, a de S. Paulo, está em posição 188, contra a nossa modesta 381ª.

Não é mesmo tempo de definir como grande prioridade nacional a reforma da educação superior?

5.7.2004

Documentos essenciais

Ainda antes do processo de Bolonha, alguns países já preparavam reformas da sua educação superior, frequentemente com recurso a relatórios preparados por grupos independentes. É o caso do Relatório Dearing em Inglaterra, do Relatório Attali na França, do relatório Martinotti na Itália, do Relatório MjØ na Noruega e do relatório Bricall, na Espanha. Os meus leitores andam demasiado ocupados para se meterem na

leitura destes relatórios, mas destaco dois, nem que seja para lerem o que eles contêm sobre governação, um tema em foco neste blogue, nas últimas semanas.

O relatório de Ron Dearing - hoje Lord Dearing - é um excelente e exaustivo trabalho, fruto de longa discussão numa comissão de alto nível e entre esta e universidades, economistas, empregadores, associações profissionais, tendo até como anexos ensaios muito importantes, como um da London School of Economics. Boa parte do relatório é localizada, com a análise e apresentação de propostas sobre a estrutura social e económica inglesa e sobre as suas necessidades de formação de mão de obra superior e seu perfil. Mas há pelo menos três capítulos de grande interesse geral, também para nós: o financiamento partilhado e os modelos de compensação ao estudante (com ênfase num modelo de empréstimos a pagar na vida activa); a ligação ensino-investigação e o financiamento de base da investigação; e a governação.

Passo por cima dos seguintes, para não exigir tempo demasiado aos leitores, sendo esses relatórios, a meu ver, de menor interesse. Fica o relatório Bricall, do maior interesse para nós, não só porque a Espanha está tão próxima, não só geograficamente, mas também pela qualidade do seu autor e do seu trabalho. Josep Bricall, catalão como o nome diz, foi reitor da Universidade de Barcelona e, se não me engano, presidente da CRUE, a conferência dos reitores espanhóis. Foi também presidente da então CRE, a conferência dos reitores europeus. Coisas dispersas que li dele deixaram-me sempre a melhor impressão e a ideia de uma grande coincidência de opiniões. Vim a confirmar isto com o seu relatório e, o ano passado, pela participação numa reunião de trabalho de dia inteiro, organizada pela Fundação Gulbenkian e em que ele foi o convidado de honra.

O relatório Bricall, "Universidad 2000", foi uma encomenda da CRUE, infelizmente pouco vertida para a recente lei das universidades. Abro parênteses para sublinhar uma referência. Creio que em fins de 2001, propus ao CRUP que fosse elaborado, por sua iniciativa, um livro branco sobre o ensino superior em Portugal e até sugeri um programa pormenorizado para elaboração desse livro branco. A resposta foi de que tal iniciativa não cabia ao CRUP, mas sim ao governo. O ministro, por sua vez, queria aprová-lo e com visível interesse, mas no fim não o pôde fazer porque o governo já estava em gestão e não conseguiu obter a necessária dotação orçamental. O ministro do governo seguinte nem se dignou acusar a recepção da proposta. Coisas deste país.

Voltando ao relatório Bricall, o documento tem muito de espanhol, mas, neste caso, o espanhol também é muito português. Aconselho vivamente a sua leitura, especialmente a do capítulo sobre autonomia e governação, com que concordo inteiramente. Agrada-me particularmente o cuidado, que também julgo ter, na conciliação entre os valores universitários e da modernidade e a eficácia da governação e da gestão. Bricall usa o termo "modelo profissional" para aquilo a que tenho chamado "modelo de gestão partilhada", mas é só uma questão de nomes. Leiam-no, se fazem favor.

Harvard em movimento

Uma crónica da Única do último Expresso, de Nuno Crato, chama-me a atenção para uma coisa que desconhecia: a Universidade de Harvard está a proceder a uma revisão profunda dos seus currículos, como se pode ver numa página dedicada a este assunto. Vou ler o documento com todo o interesse e, se for caso disso, como prevejo, farei uma entrada com um resumo e os aspectos mais significativos. Para já, aqui fica uma citação de Nuno Crato.

"Qualquer estudante deve ser capaz de perceber as notícias e os artigos expositivos de revistas como a Science e a Nature. Não se pode aceitar a ideia de que alguns estudantes [nota, JVC, de humanidades] são incapazes de aprender ciência, tal como não se pode aceitar a ideia de que outros [de ciências] não são capazes de aprender matérias das humanidades e das ciências sociais".

Como se vê, a formação de banda larga, por que tanto me tenho batido, está mesmo a ser cada vez mais larga.

Harvard em movimento (II)

Pela primeira vez, vou admitir que nem tudo o que se passa em Harvard pode ter transposição para Portugal. Numa próxima entrada, discutirei isto. A reforma agora proposta não é da Universidade de Harvard (UH), mas sim do Harvard College (HC). Provavelmente sabem que a UH é composta por várias escolas profissionais e científicas - Direito, Medicina, Design e arquitectura, Educação, Saúde Pública - todas de pós-graduação, e por uma grande escola de pré-graduação, o HC, protótipo da educação liberal, humanística e científica. Creio que a maioria dos alunos do HC não pretendem concluir o seu BSc ou BA para ir para o mercado de trabalho, mas sim para prosseguir os seus estudos de pós-graduação ou, pura e simplesmente, para se ser, como se diz em Oxbridge, um "well educated gentleman" (desde que se tenha posses para viver só disso). Nestes termos, o primeiro grau é um grau de aquisição das bases culturais e de competências para uma aprendizagem profissional posterior. Isto está completamente fora de fase com a nossa estrutura universitária e até com o processo de Bolonha, que visa a empregabilidade do primeiro grau. E, até mesmo, com a generalidade das formações profissionalizantes da maioria das universidades americanas. Mas em nada diminui o prazer que tive em ler esta reforma, e, mesmo com a ressalva que fiz, muito da reforma merece ser bem discutido entre nós. Agora vai apenas uma nota sintética (mesmo assim, forçosamente longa), depois terá que sair um artigo. As minhas notas pessoais vão entre parênteses rectos.

Não é possível escrever sobre isto sem começar por salientar dois parágrafos lapidares:

"Qualquer instituição, por forte que seja, deve reexaminar e reafirmar ou alterar a sua identidade e a sua estrutura com intervalos razoáveis (...) numa época em que o mundo continua a mudar de forma profunda".

"Numa época de especialização e profissionalismo, o HC reafirma os seu compromisso com uma educação liberal nas artes e nas ciências. (...) É nosso objectivo alargar as oportunidades para os nossos estudantes virem a ser indivíduos independentes, dominadores do conhecimento, rigorosos e criativos".

O relatório inclui dois capítulos longos, muito interessantes, mas que não posso resumir: a história da UH (pág. 3) e a questão da tutoria, já aqui tão discutida (pág. 27). O resto é essencialmente um conjunto de 57 propostas, excelentemente fundamentadas. Ainda antes do resumo resumidíssimo das propostas, uma afirmação talvez surpreendente numa universidade de investigação e até numa nossa, em que para muitos professores sobrevala a sua investigação:

"Esta proposta visa reconverter os professores/investigadores (Faculty) para a missão central de educar os pré-graduados (...) e empenhar todos os membros da Faculty [isto é, também os professores e investigadores das escolas profissionais de pós-graduação] na educação dos estudantes do HC. (...) A "faculty" deve recuar na sua ênfase de investigação e focar-se na forma como os campos de conhecimento se intersectam e são relevantes e acessíveis a um público vasto".

Nada mais novo, vindo de uma "research university". Vamos então às propostas. Admito que algumas possam causar reservas, mas, neste caso, aconselho a leitura da fundamentação, no texto completo do relatório. As propostas centram-se num conjunto importante de eixos norteadores: *internacionalização, revolução científica e tecnológica, interdisciplinaridade do conhecimento, aprendizagem em comunidade, familiarização com a investigação*.

1. O currículo deve ser desenhado como educação geral, com grande escolha, educando os estudantes em áreas definidas com grande amplitude. [o relatório exemplifica, e o melhor exemplo vai para os meus leitores das humanidades; leiam a pág. 15].
2. Os estudantes devem poder combinar cursos departamentais e outras ofertas educativas representando conhecimento transversal a áreas largas do saber.
3. Deve dar-se atenção particular à comunicação escrita e oral, bem como ao domínio de pelo menos uma língua estrangeira [tanto para estudantes de letras como de ciências]. Todos os estudantes que, na matrícula, revelem fraco domínio de uma língua estrangeira, devem ter um semestre inicial de estudo dessa língua.
4. O programa geral deve incluir uma componente importante de estudo de questões éticas e morais.

As propostas seguintes exigem uma explicação. Porque se referem às concentrações, termo desconhecido entre nós. Grosso modo, por concentração entende-se o que

chamamos licenciatura. Os estudantes de pré-graduação passeiam-se entre vários departamentos do HC único, não se matriculam como estudantes de matemática ou de biologia. O título de BSc de Harvard inclui tanto a matemática como a física, a química, etc. É à parte final dos estudos que chama a concentração, em que se adquire essas formações disciplinares. Mas note-se que, mesmo agora, essa concentração disciplinar só compreende cerca de metade das disciplinas.

5. A concentração só deve começar ao fim do segundo ano de estudos (o ano "sophomore"). Entretanto, o estudante deve poder escolher as suas disciplinas de forma a ter contacto com uma grande variedade de interesses. A experiência mostra que, depois da escolha da concentração, um terço dos estudantes se arrepende e encontra uma nova vocação e interesse cultural.

6. O primeiro ano é o tempo para o estudante explorar com grande liberdade as áreas científicas e descobrir a sua paixão [tradução literal], de preferência em pequenos seminários estimuladores do empenhamento intelectual, da interrogação e do debate.

7. Os estudantes devem tomar contacto com a investigação, laboratorial ou bibliográfica, tão cedo quanto possível. Deve haver estímulos financeiros para ocuparem o verão nesta actividade.

8. O mês de Janeiro passa a ser uma época escolar especial. Incluirá as mais diversas actividades de aprendizagem: uma viagem às Galápagos para biólogos, um curso de história de arte ao vivo numa excursão a Veneza, um curso sobre SIDA para estudantes de letras, etc. Com a vantagem de mais facilmente se convidar um Nobel para um curso de um mês do que de um semestre. A alternativa é a de um mês de "serviço cívico", de preferência numa ONG. [Vou já começar a economizar para ir a Harvard em Janeiro, todos os anos].

9. A vida escolar deve incluir uma componente importante de prática das artes.

10. Aperfeiçoamentos pedagógicos: salas de aula e reunião equipadas com as melhores tecnologias de informação e comunicação; turmas teóricas de 15-18 alunos; formação pedagógica dos professores, prémios para professores de mérito pedagógico, avaliação frequente.

E volto à questão inicial, o que é que podemos aprender disto? Fica para um próximo escrito.

7.7.2004

Harvard em movimento (III)

A concluir por agora a discussão da reforma de Harvard, esta entrada de hoje é apenas o desenvolvimento do primeiro parágrafo da entrada anterior. Para nos entendermos, vou precisar alguns termos. Falarei de educação liberal como a que não visa nenhum

objectivo profissional, como se passa com a educação pré-graduada do Harvard College. Direi que é de banda estreita um curso em que a formação se restringe a uma especialização dentro de uma área consagrada do saber. Seriam exemplos a História da arte, a História das ideias, a Biologia ambiental, a Genética, a Geologia do ambiente, etc., só para falar de licenciaturas portuguesas. Direi que é de banda larga disciplinar, pelo contrário, um curso de História ou de Biologia e de banda larga interdisciplinar um curso que inclua formações de variadas áreas científicas ou humanísticas, que pode ir ao extremo de ser um curso intitulado apenas de licenciado em ciências ou de licenciado em humanidades, como é o caso do Harvard College. Obviamente, não considero formação interdisciplinar a aprendizagem de disciplinas de outra área quando elas são disciplinas de base, como as matemáticas para um curso de física. E preciso também que, para mim, um curso que se diz generalista mas que tem escolhas terminais acaba por ser de banda estreita.

Na situação portuguesa, sempre que tenho defendido a formação de banda larga, refiro-me à *banda larga disciplinar*, embora incluindo um componente "minor" de outra disciplina, como discutirei adiante. E isto porque não há lugar em Portugal para a ideia mais atraente, no plano cultural, de uma banda larga interdisciplinar. Harvard, Yale, Princeton, podem ter escolas pré-graduadas de educação liberal, porque são ilhas de diferença no mar de universidades com peso considerável de formação profissional ou, como também se diz, vocacional. Um gestor americano, em geral, tem um "bachelor" de quatro anos, um que sai de Harvard, obrigatoriamente como PhD, leva nove anos a concluir os seus estudos. Claro que o emprego futuro compensa, mas isto é impensável no nosso país ou mesmo na generalidade da Europa.

Em Portugal, mesmo os cursos de ciências e de letras, são vincadamente profissionais, o que é parcialmente incompatível com a educação liberal. Digo parcialmente porque, se não se pode aplicar o modelo da educação liberal, *podem-se aplicar muitos dos seus princípios e valores, como já temos discutido*. Mesmo restringindo a minha proposta operacional de banda larga à disciplinar, é uma noção substancialmente diferente da banda estreita que reina entre nós, com numerosas licenciaturas especializadas, como dei alguns exemplos. Faço-o por duas ordens de razões. As de raiz cultural, não vale a pena agora discuti-las, são, no nosso contexto, as que fundamentam a reforma de Harvard. Mas, a par, há razões de natureza prática, que dizem respeito à empregabilidade sustentada, que tem que ser um dos fundamentos do objectivo profissionalizante do nosso ensino superior e que é uma das linhas de Bolonha para o primeiro grau, embora depois um pouco mitigada. Não vou teorizar sobre a formação para a sociedade do conhecimento, tema de meu gosto especial e desenvolvido em vários artigos, mas apenas citar uma passagem do meu livro, velhinho mas, infelizmente, ainda actual:

"A justificação da multiplicação de licenciaturas como se elas estivessem em correspondência com a especialização do mundo laboral já não faz sentido. A especialização do trabalho é um facto indiscutível, mas a tal velocidade que a oferta de cursos especializados nunca conseguirá acompanhar o ritmo dessa

evolução. (...) O que se pede às universidades é que treinem os licenciados para poderem fazer a aprendizagem de inserção no trabalho o mais rápida e mais eficientemente possível. E que lhes dê instrumentos para poderem fazer o mesmo sempre que se lhes colocarem problemas concretos, sempre que tiverem que adquirir novas informações e competências. (...) Tudo isto exige uma formação científica sólida mas abrangente, suporte da capacidade de adaptação a cada situação prática e técnica que se coloque na vida profissional."

O processo de Bolonha, se visto na perspectiva da educação vocacional que é a sua, com o encurtamento da duração dos cursos, também me parece incompatível com uma acentuada banda larga interdisciplinar de educação liberal, mas totalmente congruente com a banda larga disciplinar - em particular no caso do primeiro grau para prosseguimento de estudos, que o processo, desde Praga, veio a consagrar. Para nós, já é um grande avanço.

Mas, com todas estas limitações, penso que há uma forma de se ir mais longe na aplicação da banda larga disciplinar, com alguma incorporação de formação noutra área. Não é, em rigor, interdisciplinaridade, mas é um alargamento de formação, prática generalizada nos Estados Unidos e agora já consagrada entre nós na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É a das licenciaturas com duas menções, "major" e "minor". A dupla menção quer dizer, por exemplo, que um estudante se matricula num curso de filosofia, que a parte essencial do seu currículo escolar se refere a este domínio científico, e daí a menção "major" em filosofia, mas que reservou parte do seu tempo escolar (por exemplo, um semestre) para seguir um conjunto de disciplinas de sociologia, ficando este domínio a constituir a menção "minor". Não me estou a referir a simples cadeiras de opção, mas a um conjunto congruente, um minicurso, embora com boa margem de escolha orientada do estudante. Evidentemente, não se trata de uma especialização, como seria, por exemplo, uma opção terminal dentro da filosofia, como a ética ou a epistemologia. Pelo contrário, é um alargamento de formação, abrangendo outra área científica. Naquele caso português, o único que conheço em pormenor, o "minor" é escolhido dentro de outros departamentos da faculdade. Mas melhor seria que, como defendo, a formação complementar fosse adquirida noutra faculdade e em áreas científicas tão distantes da "major" que alguns leitores até possam considerar como disparatado, como um "major" em matemática e um "minor" em antropologia. Pode parecer, para nós, mas não é para qualquer professor inglês ou americano.

7.10.2004

Conversando com Josep Bricall

Como já aqui disse, Josep Bricall é um dos meus autores de estimação em temas de política da educação superior. As suas credenciais são notórias: ex-reitor da

Universidade de Barcelona, ex-presidente da Conferência Europeia de Reitores (CRE), autor do bem conhecido relatório *Universidad 2000*. Encontrei-me com ele pela segunda vez no Fulbright Brainstorm e fiquei de dizer alguma coisa sobre a nossa conversa, feita de grandes afinidades.

Um dos temas que o preocupa, como também a mim e a todos os universitários que querem progredir mas também preservar o essencial da missão da universidade, é a globalização e a desregulação do GATS, com grandes riscos de mercantilização da educação superior. Temos ambos consciência de que corremos riscos de má interpretação ao defender soluções organizativas e de governação com influências do neo-managerialismo. Neste aspecto, ele até vai muito mais longe do que eu. O cuidado é evitar-se que, aproveitando soluções técnicas correctas e decorrentes das modernas teorias das organizações, não venha atrás a ideologia mercantilista que ambos rejeitamos. Mas concordámos em que o perigo não é grande e que é mais um papão agitado por quem nos critica, a ele, a mim e a muitos outros, pelas nossas propostas de modernização da governação.

Uma sua proposta interessante, como cuidado especial a ter, é a da defesa das universidades em redes de cooperação/competição. Esta dualidade pode parecer contraditória, mas percebo-a muito bem, como tensão de progresso. Afinal, foi assim toda a minha vida de investigador. A sua ideia central é a de que quanto mais as universidades estiverem mutuamente fortalecidas por estas redes mais poderão resistir às pressões do mercado e às correspondentes pressões utilitaristas dos governos.

Mas o essencial da conversa foi sobre a autonomia. Temos uma posição comum de perfeita identificação: autonomia significa a capacidade eficaz de se opor a pressões governamentais e de mercado que desvirtuem a missão da universidade, a capacidade de fazer progredir a universidade sem entraves burocráticos e, ao mesmo tempo, a capacidade de a universidade corresponder às solicitações sociais, sendo responsável por isso. Ele rejeita uma autonomia que seja só a manutenção do corporativismo universitário. Pleno acordo.

Ele conhecia mal a situação portuguesa e ficou abismado com o excesso e ineficácia óbvia do nosso auto-governo corporativo. Discutimos as razões e também eu aprendi sobre a situação espanhola. Como todos sabemos, a transição para a democracia foi muito diferente em Espanha. Por isto, não foi relevante a nossa experiência revolucionária da gestão democrática. Pelo contrario, segundo ele, o que ficou foi uma tradição de poder excessivo do reitor, na lógica franquista. Também por isto, ainda perdura um grande poder catedrático, mas aí chegámos à conclusão de que a evolução portuguesa acabou por dar o mesmo resultado.

No entanto, há experiências curiosas. A sua Universidade de Barcelona, em 1936, aquando da grande autonomia dada à Catalunha pela República, foi completamente reorganizada, mas já nessa altura por uma comissão mista de académicos e de pessoas notáveis nomeadas pela Generalitat. Diz ele que essa experiência, ao arripio do nosso

corporativismo, ainda hoje é lembrada pela universidade, com o resultado actual de ela ficar sempre no primeiro lugar dos "rankings" espanhóis.

Onde convergimos foi no que eu chamo o novo modelo europeu ou de gestão partilhada. É óbvio que ele tem muito mais informação no terreno do que eu e terei que esperar por próximo encontro para poder aprender mais com ele. A sua opinião é que este modelo trouxe muito maior autonomia *responsável*, o que se traduz, por exemplo, na forma como a generalidade das universidades de qualidade está a fazer a sua auto-reforma com base no processo de Bolonha. E deu-me uma informação muito curiosa, sobre o que ele sabe da situação na Holanda. Como já aqui escrevi, o sistema holandês é, formalmente, o de autonomia mínima. O governo nomeia um presidente da universidade e cinco curadores. São estes que nomeiam o reitor. Mas diz-me Bricall que, hoje, poucas universidades europeias terão a autonomia *de facto* das holandesas. Esses curadores têm assumido como ponto de honra a isenção e a defesa da universidade e protegê-la contra possíveis intromissões do governo. Mas isto é uma questão de cultura e de entendimento da democracia dificilmente transplantável para Portugal (e também para Espanha, segundo Bricall).

25.6.2005

Oxbridge

No seu discurso perante o Parlamento Europeu, Tony Blair referiu, entre outros aspectos comparativos com os EUA, que a Europa só tem duas universidades na lista das melhores 20 do mundo e ambas no mesmo país (não era preciso dizer que eram Cambridge e Oxford - Oxbridge, na gíria -, e no seu país). Os "rankings" são muito contestados, mas não em relação ao topo. Não conheço nenhum que não ponha Harvard em primeiro lugar, seguida de outras da Ivy league e, intercaladas, as Oxbridge. Porque é que estas duas se destacam largamente na Europa? O que se pode aprender com elas? Julgo que há que distinguir duas situações. A generalidade das universidades europeias, e mais ainda as portuguesas, podem tê-las como referencial mas dificilmente podem ter as condições que as colocam no topo mundial. Depois, são universidades de elite. Não admira que mesmo todas as outras universidades inglesas não as consigam acompanhar. A massificação e o direito à educação superior não o permitem, à escala de todo o sistema universitário nacional. É claro que só uma ou outra universidade pode ser de elite, que Portugal nunca pode comportar mais do que uma. Mas o problema está a impor-se, como se vê pela discussão na Alemanha sobre a criação de universidades de elite. O que é que têm de especial Oxford e Cambridge, o que é que nos deve influenciar? Muito esquematicamente:

1. *A história e a imagem.* A qualidade e prestígio de uma universidade são um ciclo vicioso. Qualidade atrai qualidade, nos investimentos, no recrutamento de professores,

investigadores e estudantes, autoalimentando-se em progresso permanente. É claro que não podemos copiar isto.

2. Um grande componente de *educação liberal*, newmaniana. Pelo contrário, a nossa lógica é predominantemente napoleónica profissionalizante. Com a necessária reorganização de cursos, para cumprir Bolonha, temos agora uma excelente oportunidade para pensar na introdução de uma adequada perspectiva de educação liberal, principalmente em Ciências e em Letras. Não é fantasia: conheço uma universidade portuguesa que está fortemente motivada para isto. Ainda para lá vou...

3. *Flexibilidade curricular*, decorrente em boa parte da filosofia newmaniana de formação de "well educated gentlemen". Por razões bem conhecidas mas cuja discussão não cabe neste espaço, isto é actualmente impossível entre nós, mas deve merecer especial atenção na próxima reforma dos cursos. Voltarei a isto.

4. *Organização departamental*. As faculdades são um entrave à flexibilidade curricular e à optimização de recursos, são demasiadamente grandes para uma boa gestão e fomentam atitudes corporativistas. É verdade que Harvard também tem as escolas correspondentes, mas só para a pós-graduação com sentido vocacional, não no Harvard College, de pré-graduação. Depois, as características dos departamentos: liderança de grande prestígio e também com grandes poderes, integração de ensino e investigação, financiamento coordenado (apesar de dupla fonte) do ensino e da investigação.

5. *Primado à investigação*. A qualidade da investigação é a matriz de toda a lógica universitária, do ensino, da extensão cultural. A ocupação docente é mínima e os investigadores não se queixam de que ela prejudique o seu trabalho científico. Assim, ensinar é um prazer. No mesmo sentido, não há professores que não tenham oportunidade de investigar, como muitos dos nossos professores excluídos dos centros. Não é concebível nos departamentos de Oxbridge que haja distinção entre professores e investigadores (com excepção de um grupo especial de docentes de práticas, os "demonstrators"). Como já tenho escrito e re-escrito, os nossos centros de investigação, divorciados dos departamentos, são uma aberração, embora com justificação histórica. Não me interessa muito que ninguém me ouça. Vem aí a avaliação institucional e então se verá quem tem razão.

6. *Recrutamento com base na lógica científica*. Isto decorre do ponto anterior. O recrutamento não é determinado apenas pelas regras de ensino (rácios ou outras) mas principalmente pela dinâmica científica do departamento. O único condicionalismo é o da disponibilidade orçamental para contratar um cientista de boa qualidade, tanto para a investigação como para o ensino. Daí a necessidade de grandes poderes estratégicos do director do departamento.

7. *Peso relativo da pós-graduação*. A percentagem de estudantes de mestrado e de doutoramento ronda os 50%. Todos sabemos como a qualidade da investigação depende do número de estudantes de investigação talentosos, bem como dos da fase seguinte, os "postdocs". Entre nós, os estudantes de pós-graduação rondam os 10% e os "postdocs"

reduzem-se aos poucos bolsheiros da FCT, quase nunca contratados pelas próprias universidades. É claro que a generalidade das nossas universidades não podem almejar àquelas metas, mas aqui volta-se a pôr a questão da necessidade de uma universidade de elite.

8. *Espírito "scholar"*. Decorre de tudo o que foi dito. É uma cultura de rigor, de valorização máxima da qualidade intelectual, do carácter, do espírito de missão. Disto decorre uma instituição essencial, a do tutor. Como é que isto é possível em Portugal, com os nossos rácios?

9. Parecendo menor, *o "college"*. A universidade é primeiramente uma federação de colégios, só depois uma organização de departamentos. Os colégios não se organizam por disciplinas científicas ou por vocações profissionais. Têm membros docentes e discentes de todas as áreas, são um reflexo em miniatura de toda a universidade. É o conjunto destas mini-universidades que constitui a universidade. Primeiro do que professor de um determinado departamento, de bioquímica, história ou economia, cada docente universitário é principalmente membro ("fellow") de um colégio. Os membros podem até não ser professores, podendo ser antigos alunos que se notabilizaram na vida pública ou privada, o que contribui para a ligação da universidade à sociedade. Da mesma forma, os estudantes matriculam-se na universidade em primeiro lugar num colégio, independentemente dos estudos que querem seguir e dos departamentos que facultam esses estudos. O colégio tem estudantes de todos os cursos, assim como tem membros de todas as especialidades científicas. Por regra, todos os estudantes são alunos internos desses colégios e é neles que se passa grande parte da sua formação, principalmente da formação cultural e extracurricular, é onde têm a sua biblioteca e a sua intranet. É também o colégio que lhes faculty, de entre os professores membros do colégio, os seus tutores, os guias e conselheiros personalizados da educação que são uma instituição típica e altamente valiosa dessas universidades, bem como o acompanhamento e ajuda mais próxima e constante dos estudantes graduados mais avançados, que funcionam como "junior deans". Mas o colégio também lhes propicia a equipa de remo de onde sai a selecção da universidade para a clássica Cambridge-Oxford no Tamisa e até a adega de cerveja para os bons momentos. Em suma, são uma instituição. Uma instituição que, mesmo que dificilmente transplantável para outras realidades, encontra a simpatia de qualquer "scholar". Não é possível que uma ou outra das nossas residências universitárias, mesmo que com preços altos, se pareça com um "college" inglês?

15.11.2005

Uma visão espanhola de Bolonha

Há dias, chamei aqui a atenção para um artigo de José-Ginés Mora. J-GM é um universitário com reputação internacional. Este neologismo parece-me apropriado. Eu

próprio, à falta de outra designação, já me tenho intitulado de universitólogo amador. J-GM é profissional, como director do Centro de Estudos em Gestão da Educação Superior (CEGES) da Universidade Politécnica de Valência (repare-se na designação "educação superior", por que tanto me bato).

Antes daquele artigo, J-GM publicou, também no El Mundo Universidad, outros dois artigos, "El Proceso de Bolonia (I)" e "El Proceso de Bolonia (II)". Merecem leitura atenta e integral, mas aqui deixo alguns excertos, para abrir o apetite.

Por qué es poco atractiva la educación superior europea? En esencia porque se le dedican pocos recursos y los que hay se gestionan mal. EEUU invierte en educación superior e investigación el 5,3% del PIB frente al 3% europeo (en España la cifra baja al 2,2%). Pero, además, los recursos se gestionan mal por problemas de tipo estructural. El modelo de gestión y gobierno de las universidades en la mayoría de los países europeos es inadecuado para las necesidades de la sociedad actual.

Las universidades son, en la mayor parte de los países europeos, estructuras con sistemas de gobierno muy poco eficaces, con un personal burocratizado por su carácter funcional, sin apenas estímulos por la calidad y la productividad. En pocas palabras, sin las características básicas que se le exigen a cualquier empresa de servicios que quiera tener algún éxito en la sociedad actual.

(...)

Recientemente, algunos gobiernos europeos (todos ellos de pequeños países) han dado el salto que puede sentar las bases para convertir las universidades en empresas bien gobernadas y gestionadas. El último caso, este mismo año, el de Austria. De un plumazo sus universidades han dejado de tener gobiernos auto-elegidos y los profesores han dejado de ser funcionarios. No ha sido el primero y tampoco será el último. Cuándo nos llegará a nosotros el turno?

Sempre, à cabeça, a questão da governação. Entre nós, quem a aborda é chamado de managerialista. Eu aguento com todos os epítetos.

Es posible mejorar sensiblemente con los actuales recursos? Contestaré con palabras de la Comisión Europea en El papel de las universidades en la Sociedad del Conocimiento. Dice textualmente: "Las universidades europeas tienen menos que ofrecer y menos recursos que sus equivalentes en otros países desarrollados, especialmente Estados Unidos". El documento se pregunta retóricamente: "Están en posición de competir con las mejores universidades del mundo?". No, porque aunque la calidad no se mejora sólo con más recursos, sin ellos no es posible hacer atractivas las universidades europeas. Estados Unidos gasta por estudiante 22.000 dólares anuales; Alemania o Reino Unido, unos 10.000; España 7.500. Es posible ofrecer la misma calidad por la mitad o la tercera parte del coste? Dificilmente.

E nós, com um gasto médio por aluno de 5200 dólares (OCDE, Education at a Glance.2004)?

22.2.2006

Os "colleges"

Os "colleges", também conhecidos como "community colleges", são a base do sistema formativo-educacional americano, a nível imediatamente a seguir à escolaridade obrigatória. Em milhares de filmes americanos vemos a cena final dos estudos liceais, com os jovens já de beca, mais ou menos folclórica, a receberem o diploma. Depois, assistimos a conversas: uns vão para a tropa, outros, ricos, para uma boa universidade, a grande maioria vai para o "college". O que é isto?

Primeiro, é educação superior, se a tivermos de a classificar segundo os nossos hábitos de sistematização. Mas não são universidades, nem sequer os nossos politécnicos, que me parecem não ter equivalente nos EUA. O "college", tipicamente, faculta cursos de cerca de dois anos e com grande sentido prático. Na Europa, têm equivalente fácil nos "colleges for further education" britânicos, que ganharam grande importância depois de a Sra. Thatcher ter acabado com os politécnicos, convertendo-os em universidades. Os países nórdicos também têm instituições deste tipo.

São, tipicamente, o que chamamos de fornecedores de formação de nível IV. Só agora é que começamos a pensar nela, embora de há muito que há a possibilidade legal de fornecer esses cursos pré-grau, os nossos CET. Entre nós, o prosseguimento de estudos após o secundário está dirigido para a educação superior, mas logo para a licenciatura. É um absurdo. O grande vazio que temos é nesse nível IV de formação profissional.

Para que servem os estudos do "college"? Em primeiro lugar, para fazer entrar os estudantes no mercado do emprego em actividades que, habitualmente, não consideramos de "nível superior". São todas aquelas em que se empregam os nossos finalistas do secundário. O que dá é grande vantagem social e pessoal. Socialmente, por melhoria do nível geral da qualificação do "capital humano". Pessoalmente, porque as perspectivas de carreira são muito mais favoráveis.

Vamos ter "colleges"? Creio que sim, e que bem necessários são. Julgo que serão a solução para os problemas de alguns dos nossos institutos politécnicos. Em muitos casos, até penso que, mantendo-se a instituição, ela deve desdobrar o seu ensino em ensino politécnico, de grau, e em ensino pré-grau. Sei que isto será muito mal recebido por muitos colegas do politécnico, como despromoção. Mas, "c'est la vie!". E o que os meus colegas do politécnico preferem ser: professores universitários frustrados e complexados, ou professores de escolas de enorme impacto social e económico?

Podemos copiar a Finlândia?

Há tempos, escrevi um artigo sobre o "milagre finlandês" e a educação superior. A propósito, um amigo deu-me a conhecer uma crónica de Jorge Correia Maia (JCM), publicada não sei em que jornal. Justifica uma transcrição parcelar:

Mas a escola finlandesa não é boa e os alunos não têm excelentes resultados? É ótima e os resultados são dos melhores. Então não a deveríamos imitar? Não! A escola finlandesa funciona bem na Finlândia, com autarcas finlandeses, alunos finlandeses, pais finlandeses, professores finlandeses, no clima finlandês e na cultura finlandesa.

Para um finlandês não se coloca sequer a questão de copiar num teste [Nota, JVC – lembrem-se do aluno português do Erasmus expulso da U. Helsínquia?], não fazer os deveres, não estudar. A cultura finlandesa, *como toda a cultura luterana* [itálico meu, JVC], é regida pela ideia estrita do dever, seja estudar, pagar impostos, ou não favorecer os amigos do partido.

Que fazer? Temos a cultura que temos.

Gostei de que JCM tenha trazido à baila a questão religiosa. Não sou crente mas, se o fosse, muito mais facilmente seria protestante do que católico. Parece-me que, como eu, JCM conhece bem Antero e "As causas da decadência dos povos peninsulares". Não considero Lutero como um génio, mas, indirectamente, lá chego. Quando penso na história da humanidade, acabo por considerar que a figura mais influente da nossa cultura de hoje não foi um génio da ciência ou das artes, mas um artesão, Gutenberg (já agora, como provocação, com Bill Gates a seguir). Mas Gutenberg não teria inventado a imprensa se não fosse a pressão luterana para que todos lessem a Bíblia.

O outro problema, levantado, e muito bem, por JCM é o da imitação. Em termos simplistas, é um erro e choca-se com um ambiente hostil, como plantar flor em terreno inadequado. Mas não é problema irresolúvel. Volto a referir a experiência que estou a ter com a U. Madeira para lançamento de um programa de educação liberal ou geral. Lançadas e aprovadas as bases, estamos na fase de concretização, numa comissão restrita de três membros. Todos têm estudado profundamente as experiências internacionais, principalmente as mais notáveis, americanas, mas, com isto, procurando aferir essas experiências à realidade portuguesa. É isto que é a "imitação".

Com tudo isto, volto sempre a Bolonha. O processo de Bolonha está hoje relativamente bem compreendido na comunidade académica, como uma revolução. Mas falta muito, a compreensão dos estudantes, das suas famílias, dos empregadores. Muito pouco, senão nada, tem sido feito neste sentido. E era uma ocasião privilegiada para reflectirmos sobre as condicionantes culturais e educativas de toda a nossa vida política, social e económica. Ou vamos todos convertermo-nos ao protestantismo?

BOLONHA

23.12.2003

Créditos ECTS à portuguesa

Volto hoje a assuntos que dizem particularmente respeito aos professores e estudantes do ensino superior, embora não faça mal nenhum, antes pelo contrário, que todos os meus outros leitores se vão familiarizando com estes assuntos. Mas também não quero esquecer que este é um blog temático e não quero que percam o interesse os meus colegas meus leitores habituais.

Anoto um dado curioso do relatório Trends 2003, apresentado à reunião de Berlim. Tendo os autores (Reichert e Tauch) inquirido todos os governos signatários de Bolonha sobre o uso do sistema ECTS ou equivalente, o governo português respondeu que havia um sistema de créditos, mas não do tipo ECTS. Todos conhecemos esse sistema, baseado no número de horas de aulas, dos vários tipos e com pesos diferentes. O mais interessante é que a mesma pergunta foi feita a todas as instituições de ensino superior e, no caso português, 66% responderam que usavam os ECTS. Dá para acreditar?

Sei que há casos em que o sistema ECTS está a ser utilizado correctamente, na sua tendência actual, que é a de, mais do que um sistema de transferência, serem um sistema de acumulação e de organização de currículos. Acompanhei com muito interesse, por exemplo e sem desprimor para outros, a experiência de reorganização curricular na Universidade de Évora, baseada num uso criterioso dos créditos ECTS.

Não tenho ilusões sobre a sua utilização generalizada nos tempos mais próximos. Em debates recentes em que tenho participado, noto uma grande falta de informação sobre as tendências actuais do uso dos ECTS segundo o método que chamo de organizativo, em que eles são os "building blocks" da estrutura curricular. Estou a escrever um artigo de fundo, há muito projectado, "De Bolonha a Berlim", em que abordo este assunto com maior profundidade. Esse irá para a minha página, com a divulgação habitual.

Para já só duas notas, que julgo exemplares da nossa maneira de ser e proceder. A primeira diz respeito àquilo que, ironicamente, incluo nas minha descrições de cálculo de créditos ECTS como o "método convertivo". Consta-me que se pratica muito. Não é mais do que um fórmula de conversão dos nossos créditos em créditos ECTS. É converter alhos em bugalhos. Como todos sabem, os nossos créditos medem ensino, os ECTS medem aprendizagem. Desafio os utentes deste "método convertivo" a justificarem-no de forma ajustada a todas as actividades de aprendizagem, à grande variedade de disciplinas, à diversidade dos tipos de avaliação, à exigência ou não de trabalhos individuais ou de grupo ou de seminários, etc.

A segunda nota, que escrevo com algum desgosto, tem a ver com a contradição a que assisti na exposição, num colóquio recente, da reorganização de um curso de uma das

universidades por que tenho a maior consideração. O processo de reorganização desse curso pareceu-me excelente. As concepções de base, quanto ao seu carácter de banda larga e ao primado da aprendizagem e da aquisição de competências, eram perfeitamente actuais. A permeabilidade de vias e a estrutura curricular eram muito imaginativas. Como não podia deixar de ser, o curso era descrito em termos de ECTS. Aqui é que foi o problema. Como aparentemente os professores não gostaram da importância relativa das suas disciplinas que resultava do cálculo da carga de aprendizagem, resolveu-se distribuir equitativamente, a posteriori, os 30 créditos semestrais por todas as disciplinas. No bom pano cai a nódoa!

7.1.2004

O processo de Bolonha

Muitos dos meus leitores, mesmo não directamente ligados ao ensino superior, sabem que o chamado processo de Bolonha, originado pela declaração de Bolonha, de 1999, assinada por 29 ministros europeus da Educação (hoje já são 37), está a pautar o grande movimento de reforma do ensino superior a que se assiste por todo o nosso continente. Não é tanto pelo que a declaração significa, mas porque ela coincidiu com o culminar de numerosos desafios que se vinham a pôr ao ensino superior, em virtude da sociedade do conhecimento, das alterações na estrutura e na dinâmica do mercado de trabalho, da necessidade de um novo balanço entre informação e competências, e muito mais. Tudo isto misturado com o desinvestimento público, a desregulação, os riscos da mercantilização e as ameaças do GATS.

Obviamente, não posso expor no espaço de um blogue o que tem sido o processo de Bolonha, em que estamos vergonhosamente atrasados. Os interessados têm acesso à documentação essencial na minha página sobre Bolonha e aos vários artigos que eu e outros temos escrito a este respeito.

Aqui, quero apenas referir um dos aspectos do processo, talvez o que tenha merecido mais atenção da opinião pública. Trata-se da estrutura e duração dos graus. Até Bolonha, a maioria dos países europeus tinha, antes do doutoramento, apenas um grau, de duração relativamente longa (5-6 anos), como a nossa licenciatura. Pelo contrário, a tradição inglesa e de alguns países do norte da Europa era a de dois graus pré-doutorais, ou dois ciclos: um grau de "bachelor", em regra de 3 anos, que é o grau que lança para o mercado de trabalho a maioria dos quadros universitários, e um grau de "master", mais especializado ou preparatório do doutoramento, geralmente com duração de 2 anos. É o que se chama o esquema 3+2. Portugal tem uma situação atípica. Tem dois níveis, mas o primeiro com dois graus, bacharel e licenciado, sendo o segundo nível o do mestrado; e a duração da licenciatura, de 4 ou 5 anos, é superior à norma dos sistemas europeus de dois graus.

O que o processo de Bolonha estipula é que: a) deve haver dois níveis, sendo o primeiro nível (bacharel, licenciado, ou outra designação) o relevante para o mercado de trabalho; b) a duração do primeiro grau deve ser de 3-4 anos (com excepções como a medicina), mas, consensualmente, a duração total dos dois ciclos, incluindo o mestrado ("master") não deve ultrapassar os 5 anos. No nosso caso, actualmente, é de 6 ou 7 anos.

Por razões que me parecem facilmente entendíveis, esta questão da duração dos estudos não é menor. Envolve questões essenciais do que deve ser a formação, do que é adequado à empregabilidade actual e, só depois disto, o tempo que é necessário para cumprir os objectivos de um novo ensino superior. Por isto, as reformas na generalidade dos países foram precedidas de amplos debates e de discussão com os empregadores, com os sindicatos e com as organizações profissionais.

Em Portugal, houve alguns debates pontuais, não conclusivos (participei em muitos e sei o que foram) e houve um inquérito na Internet promovido, e bem, pelo ministério, mas a que só responderam umas dezenas de pessoas. Não obstante, o governo sentiu-se à vontade para apresentar uma proposta de lei de bases da educação que organiza o ensino superior de nova forma, sabe-se lá com que fundamentos, e ao arrepio das tendências do processo de Bolonha, cujo consenso é o de a duração total dos dois primeiros ciclos ser de 5 anos.

Seguiu uma proposta do Conselho de Reitores, o CRUP, de esquema 4+2. Proposta não fundamentada e simbólica da ligeireza com que tudo isto é tratado no nosso país, mesmo pelos que deviam ser os mais altos responsáveis e conhecedores dos problemas. Reitores eleitos pelos jogos corporativos e, muitas vezes, pelo apelo demagógico aos estudantes, não são obrigatoriamente os dirigentes mais qualificados do ensino superior.

Nota, escrita na compilação destes apontamentos – Este esquema não foi posteriormente adoptado, pelo actual governo, na revisão da Lei de Bases.

2.3.2004

O processo de Bolonha e a duração dos graus

Concordância a 100% com o artigo A Fórmula de Bolonha de Vital Moreira, no Público de hoje. Como diz VM, o processo de Bolonha permite dois esquemas: 3+2 ou 4+1. Isto quer dizer a duração do primeiro grau (chame-se-lhe bacharelato ou licenciatura) + duração do segundo grau (mestrado). Desde há uns anos e certamente pelas razões que VM bem aponta, o Conselho de Reitores (por coisas como esta, cada vez com menos credibilidade), defende o esquema abstruso de 4+2, ao arrepio de Bolonha e que, no entanto, foi vertido para a proposta de alteração da lei de Bases do Sistema Educativo.

Defensor de há muito do esquema 3+2 (embora admita, em alguns casos excepcionais, a coexistência do esquema 4+1), é com agrado que vejo cada vez mais alargar-se o campo dos defensores do 3+2.

Chamo a atenção para um aspecto que tenho discutido e que VM aborda com a minha total concordância: o da qualificação mínima para certas profissões. Praticamente, vou repetir o que ele escreveu, mas porque isto é importantíssimo para combater eventuais objecções não fundamentadas ao esquema 3+2. Esta é uma questão que toca muito os profissionais, e com inteira razão. Os advogados, para começar pelo domínio do VM, acham que 3 anos de licenciatura são insuficientes para o exercício profissional. Opinando sobre matéria alheia, estou convencido de que têm razão. Os engenheiros dizem o mesmo. E, provavelmente, por aí fora. Ora o que é preciso ter presente é que Bolonha tem como base que, *em geral*, "o primeiro grau deve ter relevância para o mercado de trabalho". Mas, como muito bem diz VM, nada impede que, em certos casos, não se estabeleça como condição de exercício profissional, como para os advogados, o grau de mestre, de 5 anos, ou até mesmo, como em Inglaterra, pioneira do esquema 3+2, formações obrigatórias em exercício, como para os "chartered engineers". Mas a Inglaterra, como foi também, ao que ouço, uma boa experiência entre nós, tem vários níveis profissionais de engenheiros. Bolonha permite que haja o "engenheiro de estaleiro", com o primeiro grau de 3 anos (como tínhamos o engenheiro técnico, que o mercado de trabalho sempre prezou) e o "engenheiro de projecto", com mestrado.

Em consequência do processo de Bolonha, a situação actual na Europa, quer em legislação já publicada, quer em propostas de lei já conhecidas, é a seguinte:

- Quinze países adoptaram, ou prepararam-se para adoptar, o esquema 3+2: Áustria, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Bélgica, França, Hungria, Itália, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Polónia, Roménia, Suíça e Reino Unido.
- Apenas dois países adoptaram o esquema 4+1: Bulgária e Chipre. Esta minoria justifica-se porque há a convicção generalizada de que, em muitas áreas formativas, um ano pode ser curto para o mestrado.
- Nove países adoptaram um esquema mais flexível que, conforme as áreas formativas, pode ser de 3+2 ou de 4+1 (note-se que, conforme o consenso, em ambos os casos o total é de 5): Alemanha, Croácia, R. Checa, Eslováquia, Holanda, Irlanda, Islândia, Letónia e Espanha. No entanto, o esquema 4+1, nestes casos, tende a ser restrito apenas a algumas áreas, pelo que, na prática, estes países convergem muito com o primeiro grupo, formando um largo consenso europeu.
- Finalmente, 4 países fugiram ao consenso da duração total de 5 anos e propõem um esquema 4+2. São a Grécia, Lituânia, *Portugal* e Turquia. Em termos de qualidade do ensino superior, e não só, estamos em excelente companhia!

Bacharelatos e licenciaturas

Como já disse, à segunda feira trabalho como toda a gente que não está reformada e não há o "post" da manhã. Como o Le Monde, vai na véspera à tarde e, como manda a minha regra, é sobre o ensino superior. Aqui vai.

Muito se discute sobre universidade e politécnico. Em geral, a discussão é ideológica e vazia de sentido prático, mesmo de coerência teórica. Para se discutir, é preciso saber-se e reflectir em termos racionais. Vamos falar no concreto. Quando começou o ensino politécnico, os seus cursos, conferindo o grau de bacharel, eram geralmente o que se espera deste tipo de ensino: formações vincadamente práticas, com um objectivo imediatamente profissionalizante, correspondente a profissões em que, sem prejuízo da necessidade de alguma base teórica, o "know how" avulta sobre a aplicação científica. Eram cursos de três anos e o mercado deu-lhes boa aceitação. Esta duração era inegavelmente adequada ao tipo de cursos, em alguns casos até talvez um pouco prolongada.

E assim tínhamos, entre muitos outros, bacharelatos em engenharias técnicas, contabilidade, secretariado, educação de infância, fisioterapia, análises clínicas, técnico de radiologia, hotelaria e turismo, topografia, design, publicidade, fiscalidade, informática de gestão, zootecnia, intérpretes, mecânica de automóvel, pilotagem, marketing, etc. A lista vai extensa, mas já perceberão porquê. Refiro estes exemplos, entre muitos outros, como indiscutivelmente cursos de politécnico.

Por razões que julgo terem tido a ver principalmente com factores de imagem, de auto-estima de professores e autarcas, a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1997, introduziu um grande factor de perturbação no sistema: a possibilidade de o ensino politécnico poder conceder licenciaturas, de 4 anos. Criou-se também a ficção das licenciaturas bietápicas. Ao fim de 3 anos obtém-se o bacharelato, com mais um ano obtém-se a licenciatura. Digo ficção porque, por razões evidentes de prestígio e oportunidades de emprego (o que até nem é verdade), é insignificante a percentagem dos alunos que se ficam pelo bacharelato e não prosseguem para a licenciatura.

O resultado foi o seguinte: no sector público, em 2002, tínhamos no politécnico 20 cursos de bacharelato e 468 licenciaturas (não distinguindo, pelas razões já apontadas entre as bietápicas e as contínuas). Praticamente todos os bacharelatos que referi como exemplos, ao princípio, foram convertidos em licenciaturas. O país e os estudantes passaram a gastar 4 anos de estudos e o equivalente custo financeiro para formar uma secretária, um contabilista ou um guia turístico. Podia dar exemplos caricatos de como se "encheu" o balão curricular de alguns desses cursos para o inchar até aos 4 anos, mas nem vale a pena. O que a vaidade, apoiada pela inépcia institucional e pela complacência política, pode custar! E não se pense que estou só a criticar o politécnico. A (in)cultura do ensino superior, a mediania dos dirigentes eleitos, o provincianismo alheio a toda a evolução galopante do ensino superior pelo mundo, a falta de visão

estratégica, o comodismo de bem sentados à mesa do orçamento, são comuns a universidades e politécnicos, afinal filhos da mesma mãe (que é honesta mas pobrezinha de espírito, a mentalidade nacional).

Bolonha vem complicar tudo isto: um único grau para o ensino universitário ou politécnico, tendência logo previsível para uma duração de 3 anos. O nosso estimado CRUP não teve dúvidas nem precisou de qualquer estudo, embora tenha demorado dois anos a emitir um parecer: "delenda" bacharelato, viva a licenciatura, logo 4 anos. Ainda agora, na descoberta do processo de Bolonha pelo Público, o presidente do CRUP diz o mesmíssimo, como se nada mais se tivesse passado. E o que me faz pena é que o Prof. Pimpão e alguns dos outros reitores são pessoas muito estimáveis, de alta qualidade profissional, intelectual e moral, com quem eu simpatizo imenso, mas estão tão presos na engrenagem que não há volta a dar.

Como se pode ver por toda a minha discussão do processo de Bolonha e pelas minhas intervenções junto dos legisladores, tenho mantido uma posição coerente a favor da duração de 3 anos para o primeiro grau (chame-se-lhe bacharelato ou licenciatura), mas com distinção clara de *natureza* entre cursos universitários e politécnicos. Durante algum tempo preguei no deserto, hoje esta posição ganha força. A propósito, num artigo recente, Vital Moreira refere um exemplo especial de um vice-reitor, Mário Vieira de Carvalho, que, contra o CRUP, também defende os 3 anos; faça-se justiça, José Ferreira Gomes, também vice-reitor, na UP, e um dos nossos maiores especialistas de Bolonha, há muito que defende o esquema dos 3 anos. Mas, voltando ao fio da meada, duas notas finais sobre as consequências da posição do CRUP, vertida reverencialmente pelo MCES (é tudo em família!) para a proposta de lei de bases.

1. todo o problema do absurdo dos bacharelatos empolados a licenciaturas, de que dei bastos exemplos, fica consagrado com carimbo de lei, e logo uma lei de bases!
2. os poucos bacharelatos de 3 anos que ainda restam, das duas uma: ou são extintos ou passam a licenciaturas de 4 anos. Vejam-se os exemplos: higiene oral (para quem não sabe: limpeza dos dentes), topografia, engenharia de automóvel, computação gráfica, design paisagístico (?), fotografia e ... utilização de cavalos!

17.3.2004

Bolonha e a falta de interesse português

Quando as reitorias e membros de órgãos universitários receberam a declaração de Bolonha, enviada pelo ministério, ela vinha acompanhada de um documento anexo. Era uma posição sobre a declaração, preparada pela Direcção Geral do Ensino Superior e manifestando a posição oficial portuguesa de então sobre Bolonha. Como está escrito em inglês, suponho que tenha sido usado em Bolonha como posição portuguesa. É obviamente reticente, questiona o interesse de um espaço europeu do ensino superior, considera que uma tendência para convergência na estrutura de graus é uma sobre-

simplificação, e muito mais. Mas o mais marcante é que esta posição portuguesa termina afirmando que *o 8º parágrafo da declaração não é aceitável*. Ora o que é este parágrafo? É exactamente o verdadeiro conteúdo do processo, o que define a nova estrutura de graus, o sistema de créditos, a promoção da qualidade, a mobilidade. E, no entanto, no final, o ministro português assinou a declaração. Contradições que não se entendem.

Penso que isto é um exemplo de que Portugal - governo, instituições e, em grande parte, comunidade académica - sempre deram reduzida importância a Bolonha, limitando-se a ir na onda e muito tardiamente. Estão aflitos agora com a antecipação para o próximo ano da entrada em vigor das suas disposições. Às vezes, desconfio de que todos desejariam, no fundo, que nunca tivesse havido a declaração e depois o processo de Bolonha e que assim pudessem continuar na sua apagada tranquilidade.

PS – A ministra Graça Carvalho anunciou que havia vários grupos a estudar, em vários sectores ou temas, a concretização de Bolonha. Presumo que deva haver um coordenador ou responsável de topo por este processo. Pode-se saber quem é? Nada melhor do que termos a garantia das suas prováveis credenciais sobre Bolonha para podermos avaliar do sucesso deste trabalho.

2.4.2004

Bolonha e os estágios de licenciatura

Uma entrada no Holocénico, já com mais de uma semana, sobre estágios de licenciatura, suscitou a MJMatos a questão de ser ou não possível mantê-los com um esquema, à Bolonha, de 3+2 (duração do bacharelato/licenciatura + duração do mestrado). A minha resposta, quase imediata, é que, na maior parte dos casos, não me parece que se possam manter. Mas temos que ver se isto é obrigatoriamente negativo e um argumento de peso contra o esquema 3+2. A favor, já eu e outros demos muitos.

Começamos pela universidade. Em muitos cursos, os estágios terminais já datam de há muitos anos, mas sem um quadro uniforme. Na mesma faculdade, pode haver cursos com ou sem estágio e até ao invés de uma lógica de profissionalização (cursos profissionalizantes sem estágio e cursos científicos com estágio). Nos cursos científicos, parece-me que o estágio terminal é dispensável e, segundo os novos paradigmas de aprendizagem, é vantajosamente substituído, em termos de formação geral, por um contacto estreito com o trabalho científico, quase desde o início do curso. Claro que, dito isto, não haverá boa formação científica do estudante se não houver bom trabalho científico dos professores. O estágio final num laboratório de investigação, como vi muitos, arrisca-se a ser um trabalho técnico, de mão de obra grátis, subordinado aos interesses do orientador (muitas vezes externo) e sem um verdadeiro objectivo pedagógico. Ele deve é ser substituído cada vez mais pelo mestrado científico.

A questão é mais delicada nos cursos profissionalizantes. A inclusão do estágio, que até pode não ser temporalmente significativa (por exemplo, um semestre nos cinco anos de engenharia), é um resto da noção do ensino para o saber-fazer ou "know how". Julgo que as discussões do processo de Bolonha têm contribuído muito para mostrar que esta perspectiva está ultrapassada, em favor da crescente importância da aquisição de competências. Adquiridas essas competências, é no exercício tutelado que se faz a aprendizagem concreta. Se têm o meu livro, releiam a página 75 e seguintes. Essa aprendizagem deve ser feita em ambiente e enquadramento profissional, não universitário. A universidade dá a formação científica, mas hoje já tem reduzidas condições, face à complexidade do trabalho, para fornecer o saber-fazer profissional. Os profissionais de alta qualidade estão para isso muito melhor habilitados do que os professores com mentalidade académica.

A aprendizagem profissional pós-universitária é regra desde há muito, mesmo entre nós. Nos EUA e no Reino Unido, entre a saída da universidade e a habilitação para trabalho independente de um advogado, de um engenheiro, de um arquitecto ou de um médico podem decorrer vários anos. Mas não é já à universidade que compete a função de seguir essa formação. Ela deu a formação científica, que é para o que está preparada. Note-se, todavia, que me estou a afastar da questão inicial, referente aos cursos de primeiro grau de três anos. Os exemplos que estou a dar referem-se, sem contradição com Bolonha, aos chamados mestrados contínuos, de cinco anos de formação científica, a que se segue a formação profissional em exercício. Mas isto não afecta o essencial desta discussão.

Diferente é o caso do politécnico. Aí sim, sem prejuízo das competências, há um componente importante de aquisição de saber-fazer. Mas não me parece que uma boa prática profissional, num curso de politécnico, normalmente especializado, seja incompatível com a duração de 3 anos. Casos típicos, como contabilista, intérprete, secretária, agente de turismo, educador infantil, técnico de análises clínicas, topógrafo, etc., não me parece que exijam tal carga de ensino teórico que não permita, nos três anos, um bom contacto com a prática. Mas, se não, também há solução. A Holanda adoptou um esquema 3+2/4+1, mas em que os cursos de primeiro ciclo de 4 anos não são universitários mas sim do politécnico (ensino superior profissional ou "hoger beroepsonderwijs", HBO). Que escândalo seria em Portugal, cursos do politécnico mais longos do que os da universidade...

21.5.2004

Bolonha e a jangada de pedra

Fiquei de explicar o que quis dizer com o risco de implosão do nosso sistema de educação superior na sequência do processo de Bolonha. Admito que o termo é exagerado, mas o que receio é que uma aplicação superficial do processo de Bolonha

seja uma carga gravemente perturbadora de um sistema totalmente impreparado. Por aplicação superficial entendo a que provavelmente se verificará, limitada à forma e desligada da substância, sem a consciência de que o processo de Bolonha significa hoje uma verdadeira reforma da educação superior muito para além da declaração inicial. Não se tire daqui que sou contrário à aplicação a Portugal do processo de Bolonha, ideia ridícula face a tudo o que tenho escrito, mas sim que espero, embora não seja optimista, que essa aplicação ainda venha a ser feito em moldes muito mais sólidos.

Tenho que ir a um aspecto histórico muitas vezes esquecido, mas que está na base do sucesso do processo de Bolonha. Em 1999, a declaração de Bolonha parece caída dos céus (esquecendo agora a da Sorbonne, do ano anterior). Nada augurava o seu incontestado sucesso. As principais motivações eram uma coisa pomposa e eurocrática chamada de espaço europeu do ensino superior, a competição com os EUA na atracção de estudantes, melhores condições de empregabilidade e, principalmente, nessa época, a mobilidade dos estudantes europeus. Tudo isto visivelmente arredo da cultura universitária típica. Então o que se passou de novo?

É que a declaração de Bolonha aparece num momento de agudização de factores de crise que já vinham a acumular-se desde há uns anos. Governos, universidades e seus parceiros sociais, vinham a ter cada vez maior consciência da insustentabilidade estratégica da situação: 1. custos elevados de formações prolongadas, a pesar nos orçamentos universitários com crescente retracção do financiamento público; 2. em coincidência, queixas dos empregadores quanto à inadequação dessas formações, vindas da época da especialização industrial, às novas características do mercado do trabalho da polivalência criativa e da inovação; 3. conseqüentemente, a ênfase na formação de competências, contra o paradigma tradicional da informação, e na aprendizagem, contra o paradigma tradicional do ensino; 4. problemas na articulação entre ensino, investigação e ligação ao mundo empresarial; 5. a ameaça da concorrência por uma oferta desregulada de educação transnacional; 6. o agravamento da situação financeira e as "guerras das propinas"; e muito mais. Tudo isto ressalta bem de reacções precoces à declaração de Bolonha de algumas conferências de reitores ou de entidades como a CRE e a EUA (então Confederação das Conferências de Reitores). Governos e universidades, mas principalmente estas, viram uma importante janela de oportunidade para um processo de reforma sob o guarda-chuva europeu (um argumento que conhecemos, a Europa é que nos vai forçar a modernizar-nos). O processo tem sido muito frutuoso porque, na generalidade dos países, foi às últimas conseqüências, com reformas profundas dos sistemas.

A Declaração de Bolonha é hoje apenas um símbolo. De Bolonha a Praga, de Praga a Berlim, os avanços ultrapassaram-na e daí a expressão mais correcta de processo de Bolonha. De uma discussão sobre esquemas e durações de graus, passou-se para a discussão de "outcomes", de diversidade e entrecruzamento de percursos, de novo paradigma educacional. Dos ECTS de transferência, passou-se para os de acumulação e, agora, para os ECTS organizativos ou estruturantes. A garantia de qualidade, embora menos avançada, está em grande mudança, com a avaliação institucional e o

"benchmarking". É impossível, neste espaço, dar uma ideia do que tudo isto tem sido, como verdadeira reforma da educação superior europeia, só comparável em profundidade à reforma napoleónica-humboldtiana. Vejam, por exemplo, o excelente relatório Trends III (quantos universitários portugueses o terão lido, para já não perguntar quantos reitores?) e os relatórios nacionais para a reunião de Berlim.

O que se passa em Portugal? Julgo que tenho autoridade para falar. Conheço praticamente tudo o que é documentação sobre Bolonha, já levo muitas palestras sobre isto e sei ver o que é a atitude e o conhecimento dos públicos para que tenho falado. Mas vou-me pôr de parte, porque já estou fora do sistema e, ao contrário do provérbio, na universidade só os santos de casa é que têm direito a fazer milagres. Pelo menos segundo o meu grau de exigência para a noção de perito, conto pelos dedos das mãos as pessoas em Portugal que tenham efectivamente demonstrado uma ampla e aguda visão *global* do processo de Bolonha. Do resto, responsáveis incluídos, leio banalidades. Segui todas as muitas reuniões internacionais destes anos, infelizmente não presencialmente, mas com estudo rigoroso da documentação. Nas listas de participantes, só ocasionalmente vi um ou outro nome português. As posições do CRUP são muito pobres, só compensadas por muito bons documentos do Prof. Luís Soares, enquanto presidente do CCISP. Os trabalhos de várias universidades sobre Bolonha, que só tardiamente apareceram, ainda estão ao nível da declaração e, como é nosso hábito, não conseguem ler a vida para além dos documentos. Podia dizer mais, mas já chega. Como vêm, isto não são jeremiadas vagas. São factos duros atirados para a mesa. Que me respondam.

Finalmente, porque é que falei de implosão? Imaginem que o processo de Bolonha é um peso de 100 kg. Por toda a Europa, os sistemas de educação superior estão a treinar-se desde há muito tempo para o campeonato de elevação deste peso. Um raquítico concorrente português, franzino mas daqueles lutadores terríveis que gritam sempre "agarrem-me, senão eu mato-o" (talvez a mais significativa expressão portuguesa) entra no palco à última hora, começa a levantar o peso, eleva-o até à barriga, mas depois cai, com o peso em cima e uma hemorragia interna por rotura do baço. Tenho receio que venha a ser o destino do processo de Bolonha em Portugal. Ou então, coisa ainda mais ridícula: uma Lili Caneças universitária, com lifting, nova maquilhagem, mas com a nudez crua da idade sob o manto diáfano da pseudo-reforma. Podia ainda dar outra imagem. Neste espantoso processo de reforma da educação superior que varre a Europa, e de que, como em todos, os grandes processos históricos sempre nos demos conta nos cafés ou nas barbearias, arriscamo-nos a lançar ao mar uma jangada de pedra. Mas esta, ao contrário, da de Saramago, tem limites no Caia, não nos Pirenéus.

Escalas de classificações

Andamos todos agora a lidar com classificações dos alunos. Temos que os classificar na nossa escala de 0 a 20, uma escala que me parece exagerada. Em outros países europeus usa-se, por exemplo, uma escala de 0 a 10, que me parece ser mais razoável. De facto, são seis níveis os que interessam nesta escala, os das classificações positivas, número que me parece mais consentâneo do que o nosso com a prática da avaliação. A menos que se confie cegamente no resultado aritmético de um teste sem subjectividades de avaliação, em outros casos, mormente nos exames orais, não percebo muito bem como é que se distingue rigorosamente entre 14 e 15. Menos sentido me faz a escala abaixo do 10. Qual é a diferença prática de reprovar com 6 ou com 8? É certo que dá aos alunos uma indicação das suas insuficiências, com efeitos no seu estudo no ano seguinte, mas será que isto funciona na prática?

O sistema diferente é o inglês e americano, com quatro notas positivas, de A a D (às vezes também um excepcional A+), e uma nota de reprovação, F. Muitas universidades têm descrições pormenorizadas dos requisitos para cada nota, incluindo nível de extensão e profundidade do conhecimento, de raciocínio específico, de capacidade de resolução de problemas, de crítica de novas informações, etc. Como são textos extensos, limito-me a indicar a ligação para um exemplo de "grading standards".

Vamos ter que nos ir habituando a isto. Já muita gente está bem familiarizada com os créditos do ECTS, mas provavelmente menos terão ideia de que o ECTS também prevê um sistema de classificação ("grading scale"). À anglo-americana, utiliza letras, com cinco níveis de aproveitamento e dois de reprovação:

Nível A - *Excelente*: desempenho excepcional, com apenas algumas insuficiências de carácter menor.

Nível B - *Muito bom*: resultados superiores à média, apesar de um certo número de insuficiências.

Nível C - *Bom*: trabalho em geral sólido, apesar de um certo número de insuficiências significativas.

Nível D - *Satisfaz*: trabalho honesto, mas com lacunas importantes.

Nível E - *Suficiente*: desempenho que satisfaz critérios mínimos.

Nível FX - *Insuficiente*: é necessário trabalho suplementar para a aprovação.

Nível F - *Insuficiente*: é necessário um trabalho suplementar considerável.

Mas não basta converter os nossos 10 a 20 de aproveitamento aos novos cinco níveis. Dividir por 4 é fácil demais. Os ensaios deste sistema indicam uma norma estatística, que deve ser usada para conversão dos variados sistemas no sistema ECTS. Se as notas forem dadas com critério, a percentagem de alunos com aproveitamento que obtêm cada nota não se deve afastar significativamente de: A - 10%, B - 25%; C - 30%; D - 25%; E - 10%. Tenho dúvidas de como será o resultado em Portugal: 10% de excelentes? Se,

grosso modo, considerarmos como excelentes os nossos 18 a 20, representam que percentagem?

30.9.2004

"Wishful thinking"?

Normalmente, respondo aos comentários na respectiva página. Vou abrir excepção, porque a questão merece. Uma comentadora pergunta-se, meio a sério meio a brincar, se quando eu escrevo sobre Bolonha não estarei a reflectir algum "wishful thinking". Respondi que "ninguém escapa, ao escrever, a alguma subjectividade, mas eu tenho uma preocupação quase obsessiva com a racionalidade. Penso que os meus leitores habituais o reconhecem. Já devem ter visto que, muitas vezes, eu próprio procuro os argumentos possíveis contra o que escrevo e tento dar-lhes resposta. Se encravo num, fico com muita razão para reflectir. Outra coisa é enganar-me. A quem não acontece?" Entretanto, achei que era boa ocasião para algumas notas sobre a minha posição em relação a Bolonha.

1. Sobre o processo em si, já me interessa pouco o que ele teve, inicialmente, de "agenda escondida". Mesmo a questão central da duração de 3 anos do 1º grau tem que se lhe diga: não é por acaso que, nos EUA, o "bachelor" dura 4 anos. Mas, para todos os efeitos, o processo de Bolonha é já é imparável. De qualquer modo, considero que soblevam as vantagens, porque, decorrente dele, se desenvolveram por toda a Europa reformas muito importantes da educação superior.

2. Em relação a Portugal, o que está a fazer é o menos difícil, por ora. De qualquer forma, é preciso elogiar o trabalho actual, em relação ao ministério anterior. A meu ver, a orientação do MCIES é correcta em relação ao esquema geral de graus. Isto sem prejuízo de se me suscitarem muitas questões, de que falarei (financiamento, credenciação de parte das antigas formações, adaptação às carreiras da função pública, informação social, etc.).

3. Mas a questão principal, que já discuti no meu livro de 2001, talvez antes de tempo porque ninguém então ligava a isso, é que *os novos graus devem ser radicalmente diferentes dos actuais*, reflectindo os novos paradigmas da educação superior: diversidade entre formações de índole mais científico e de índole mais técnica, formações de banda larga, primado da aquisição de competências específicas e transversais, ênfase na aprendizagem, etc., etc. Quem se der ao trabalho de ir pesquisar as entradas antigas, encontra lá tudo isto. Em resumo, *será um erro colossal organizar os cursos do novo 1º grau como se fosse fazer um pouco de lipoaspiração das licenciaturas actuais*.

4. Definido o esquema geral de graus, o MCIES pouco mais pode fazer. Como escrevi ainda hoje, "o aspecto essencial é que fica por ver e não depende da ministra: como é

que universidades e politécnicos, no quadro da sua autonomia, vão saber reconverter o ensino para a filosofia radicalmente nova que está por detrás do processo de Bolonha?" *É aqui que radica o meu pessimismo.*

Bolonha e a nomenclatura dos graus

Às vezes, as reformas são dificultadas na prática por coisas menores, como, para muitos, é a nomenclatura. O nome não faz a rosa, mas permite que nos entendamos sobre o que são as coisas. A concretização anunciada do processo de Bolonha em Portugal pode vir a ser uma quase reforma da educação superior, com o aspecto relevante de ir, na maioria dos casos, no sentido da tendência maioritária europeia do esquema 3+2 (1º grau + 2º grau). Congratulo-me, como certamente muitos outros que, como eu e desde o princípio, se têm batido por este esquema. O aspecto essencial é que fica por ver e não depende da ministra: *como é que universidades e politécnicos, no quadro da sua autonomia, vão saber reconverter o ensino para a filosofia radicalmente nova que está por detrás do processo de Bolonha?*

Os dois novos graus foram anunciados como mantendo a designação tradicional: licenciado e mestre. Pode-se pensar que é uma questão menor, mas vale a pena discutí-la, em termos de legibilidade europeia, de imagem pública e de aspectos práticos, como os das carreiras, mas também, principalmente, como indicação ou não de uma natureza diferente dos novos graus. E este é que é para mim o aspecto essencial: *é que são, de facto, novos graus, não a transformação mais ou menos cosmética dos anteriores.* Se as universidades e politécnicos não atenderem a isto, Bolonha será só um arremedo em Portugal.

É inegável que, na esmagadora maioria dos países - contando já com os europeus pós-Bolonha - uma formação de três anos (quatro nos EUA e outros) confere um grau que, mesmo na variedade linguística, se compreende facilmente como "bachelor", entre nós bacharel. Do ponto de vista da legibilidade e da facilitação da mobilidade, a vantagem da adopção do nome de bacharel para o diplomado com o 1º grau parece-me indiscutível. No entanto, por seriedade, sou eu próprio a contra-argumentar-me. Primeiro, o grau já existe entre nós e, portanto, isto prejudica a minha tese de uma nova nomenclatura. Segundo, alguns países, mantiveram as suas designações tradicionais. Terceiro, a abolição do termo licenciado vai causar perturbação na opinião pública e no mercado de trabalho.

Respondo-me pela mesma ordem. Primeiro, é verdade que ainda temos bacharelatos no politécnico, mas em vias de desaparecimento (segundo as minhas contas, são apenas dez). É certo que há as muitas licenciaturas bietápicas, mas a esmagadora maioria dos estudantes não se fica pelo bacharelato e completa a licenciatura, com mais um ano. Segundo, que eu saiba, no espaço de Bolonha, só a França e a Itália é que mantiveram as designações tradicionais, respectivamente a "license" e a "laurea", para o agora mais

curto 1º grau. Terceiro, estou convencido de que o mercado de trabalho já não se lembra do que é um bacharel politécnico e que facilmente recupera a designação, agora com novo significado, *desde que bem discutido*. Pior é continuar a chamar-se licenciado, com confusão entre a actual licenciatura e a natureza completamente diferente, repito, do novo 1º grau. Um caso especial, mas importante, é a da necessária revisão das carreiras da função pública, complicada pela atitude geralmente burocrática dos decretistas, mas isto fica para outro artigo.

A designação do novo 2º grau é mais complicada. Pela mesma lógica, devia ser adoptada a de mestre, facilmente identificável com o ubíquo "master". Mas, enquanto que licenciado não significa nada internacionalmente, e por isto defendo a sua substituição pelo compreensível bacharel, o nosso grau seguinte já tem o nome de mestrado. Simplesmente, o nosso mestre é completamente diferente do entendimento de Bolonha. Corresponde a estudos de carácter essencialmente científico, aponta muitas vezes para a continuação para o doutoramento e é obtido geralmente em sete anos, quando o consenso de Bolonha para o 2º grau é de cinco anos de duração. O mestrado de Bolonha, podendo ser também a introdução ao doutoramento, é fundamentalmente um grau de aprofundamento de competências e de especialização científica e técnica, desejavelmente também relevante para um nível superior de emprego.

Conviria que o antigo e novo graus tivessem também designações diferentes. Concordando com isto, um grupo em que participei e que enviou à Assembleia das República um documento sobre a proposta de Lei de Bases perdeu horas a tentar lembrar-se de um nome adequado. Acabámos por ir buscar um termo em vigor até à reforma de 1911, o "magister", mantendo o de mestre para os que têm o actual mestrado. Pensando melhor, e porque acho o nome um pouco arrevesado, proporia que, por via legal, fossem intitulados de "magister" todos os possuidores do actual grau de mestre, ficando esta designação para os novos diplomados com o 2º grau ao estilo de Bolonha.

Uma nota final, sobre o que me parece começar a estar adquirido, mas em que insisto. Nos casos de formações profissionais contínuas em que se exija um ciclo longo de estudos de cinco ou mais anos, o grau a atribuir deve ser o de mestre e não o de bacharel.

4.10.2004

Bolonha e as carreiras

Adivinho alguns problemas com a adaptação de carreiras ao novo esquema de graus. Não tanto na actividade privada, mais flexível, mas sim na função pública. Os graus actuais correspondem a situações diferentes de carreira. As mais significativas são as referentes a bacharel e licenciado, que dão ingresso em duas carreiras diferentes, técnico e técnico superior. O mestrado tem pouco efeito, a não ser nas carreiras docentes. No

regime geral, apenas reduz de três para dois anos o prazo de progressão entre escalões e só se for um mestrado de interesse para a chamada área funcional. Quanto ao doutoramento, esse então é desconhecido no regime geral de carreiras. O que é que vai acontecer agora, aos novos e antigos diplomados?

Comecemos pelos actuais bacharéis, na carreira de técnico. Se o novo 1º grau, de 3 anos, der acesso à carreira de técnico superior, vai haver grandes protestos dos actuais técnicos, também bacharéis com 3 anos de formação. E o governo que se prepare para grande luta sindical a favor da promoção dos actuais técnicos a técnicos superiores. A alternativa é a de o novo 1º grau só dar acesso à carreira de técnico, mas isto é obviamente contra todo o espírito de Bolonha de valorização da empregabilidade do novo 1º grau. Um estudante que conclui um curso universitário, sempre teve e deve continuar a ter, a expectativa de uma carreira remunerada (muito mal) como é a actual carreira de técnico superior. E então se ele vier a ter a designação de licenciado é que ninguém aceitará, porque os nomes mandam muito, que um anterior licenciado seja técnico superior e um novo seja só técnico. Na prática, apesar dos custos, eu favoreceria a passagem dos actuais técnicos a técnicos superiores (até porque são em número muito inferior aos já técnicos superiores) e estabeleceria que a formação de ingresso na actual carreira técnica fossem os cursos de especialização tecnológica (CET), previstos como educação superior pré-grau de 3-4 semestres.

Mas, se a carreira técnica superior passar a acomodar os novos primeiros graus de 3 anos e, ainda por cima, eventualmente, os antigos técnicos bacharéis, adivinham-se os protestos dos actuais técnicos superiores com cursos de 4 anos, mas, talvez mais frequentemente, com licenciaturas de 5 anos. É processo de dominó. Não é fácil de resolver, mas eu seria um pouco salomónico. Começo por dizer que, a seguir, vou propor a criação de uma nova carreira. Em relação aos antigos licenciados, dava a situação, em geral, como adquirida e mantinha-os na carreira de técnico superior. Se nunca lhes fez impressão coexistirem nela licenciados de 4 ou 5 anos, também não é a entrada de diplomados de 1º grau de 3 anos que muda muito a situação. Abriria excepção para os actuais técnicos superiores licenciados em áreas em que passa a ser exigido o mestrado. Como vou defender a seguir que, para estes, haja uma carreira acima, parece-me justo que os seus antigos colegas (engenheiros, farmacêuticos, arquitectos, etc.) venham a transitar para essa carreira.

Finalmente, o novo mestrado. Não há dúvida de que o processo de Bolonha valoriza este grau também como formação profissional avançada. Até agora, ainda se pode aceitar que o sistema de carreiras não o valorize, porque em muitos casos, tem um perfil académico que pouco interessa ao exercício profissional. Agora, passa a ser diferente, em particular nos casos em que ele até vai ser exigido como qualificação profissional mínima. É por isto que proponho que o novo mestrado abra uma nova carreira, acima da actual de técnico superior, para que também transitariam todos os técnicos superiores com o antigo mestrado.

Mas, dito tudo isto, admito que tenho muito poucas ideias sedimentadas sobre este assunto. Quando releio este texto, eu próprio noto incongruências e dificuldades. Esta entrada é uma provocação para que os comentadores discutam este assunto até agora ignorado e que me ensinem alguma coisa. Principalmente, com um sentido prático que atenda a um facto inultrapassável: as finanças públicas estão e continuarão a estar em contracção.

PS - Há um problema um pouco relacionado com este e que é o da credenciação de formações anteriores (APL) para aquisição dos novos graus, particularmente o novo mestrado. Fica para próxima entrada.

8.10.2004

Bolonha e a aprendizagem anterior

Um dos objectivos do processo de Bolonha, como é bem sabido, é a facilitação da mobilidade, tanto de professores como de estudantes. Quanto a estes, os créditos ECTS, o programa Erasmus, as redes ENIC e NARIC, são instrumentos importantes de mobilidade. Refira-se, aliás, que tudo isto precede Bolonha, bem como a Convenção de Lisboa de 1977, em que assentam. Sendo assim, seria paradoxal que não fizesse parte também do processo o estímulo à mobilidade à escala nacional. Do mesmo modo, a forma particular de mobilidade que é a diversificação dos percursos educativos.

Há pelo menos dois aspectos a distinguir. O primeiro é o da mobilidade de estudantes que estão no seu ciclo normal de estudos superiores. O processo é simples, principalmente quando houver quadros de qualificações transparentes e bons descritores de "outcomes". É simples questão de utilização dos créditos e de avaliação pela universidade de destino sobre eventuais défices formativos e decisão sobre o seu preenchimento. Nem penso que vá haver bloqueios, porque o que as universidades querem é mais alunos, pelas razões bem conhecidas.

O outro aspecto, que um comentador colocava há dias, é o da creditação de estudos anteriores (APL, "accreditation of previous learning") e mesmo de experiência profissional (APEL, "accreditation of previous experience learning"). Os problemas, são diferentes, conforme as situações. Destas, vejamos as mais previsíveis. A primeira é a de um licenciado com um dos actuais cursos de 4 ou 5 anos que, quando os houver, queira obter um dos novos graus de mestre. Como o número de disciplinas que tirou é maior do que o dos novos cursos de 1º grau, que dão acesso ao novo mestrado, é natural que algumas dessas disciplinas sejam de nível do novo mestrado e, portanto, creditáveis para o novo curso. No entanto, admito que nem sempre possa ser fácil, porque, como tenho insistido, os novos graus devem vir a ter natureza diferente dos anteriores e poderá, por isto, vir a verificar-se a inadequação de estudos anteriores à lógica do novo grau de mestre.

Mais complicada é a creditação de aprendizagens formais mas em sistema de aprendizagem ao longo da vida. Há quem tenha créditos de Stanford ou da Cardean, mas também da desconhecida Bircham, activa em Portugal, ou até de simples empresas sem estatuto universitário. A garantia de qualidade dessas formações, para efeitos de estudos formais, é hoje uma das grandes preocupações no processo de Bolonha e tem sido objecto de muitos estudos, principalmente da ENQA, a "European Network for Quality Assurance". Ainda mais difícil é a APEL, por desejável e justa que seja. Quem e como avalia a relação entre experiência profissional e conhecimento adquirido em virtude dessa experiência? É assunto que tenho pouco estudado e, por isso, não me vou alongar sobre ele. Fica para os comentadores.

PS - Usei o termo "outcome", que, há dias, um leitor disse, com razão, que era um termo "bolonhês". Tem uma tradução literal e consagrada: resultado. Vou passar a usá-la.

15.10.2004

Advogado do diabo

Hoje deu-me para provocador. Vou fazer de advogado do diabo, contra teses que eu próprio defendo. Na prática, não tem importância, porque não muda nada, mas talvez faça pensar. Como já disse, há uma agenda escondida de Bolonha, que devia ter sido bem analisada inicialmente, mas que já está protegida pela evolução do processo. Em primeiro lugar, a redução de custos. Em segundo lugar, a competitividade. Aqui é que me parece que há um grande equívoco inicial.

A declaração de Bolonha dá ênfase à competitividade, mas não se trata de competitividade intra-europeia, daquilo a que a declaração chama o espaço europeu de educação superior. É em relação ao sistema educativo internacional - entre linhas, principalmente o americano. Mas, de facto, o que se passou, no pré-Bolonha que foi a declaração da Sorbonne, foi a tentativa de alguns países (Alemanha, França e Itália) de darem dimensão europeia à sua decisão já tomada de adoptarem o sistema inglês do 3+2+3. Alinho hoje com ele, que mais não seja (e há muitas outras razões) porque as coisas são como são e estamos presos a uma dinâmica europeia de que até somos vector fraco.

Mas é curioso que nunca se pense no modelo americano. Vamos todos, europeus, para um único grau de primeiro ciclo, com alguma confusão entre ensino académico e ensino vocacional. Os EUA têm dois níveis bem diferentes de ensino superior de primeiro ciclo. Têm os diplomas - um pouco esquecidos por Bolonha - dos milhares de "community colleges". São cursos com duração máxima de dois anos, que treinam os mais variados técnicos intermédios. Mas, na universidade, o primeiro grau, de BSc, BA e outros, é de quatro anos. A seguir, o "master" tem duração variável, mas a grande maioria é de dois anos. São relativamente poucos os "master" de um ano, sem tese.

Outros, intermédios, são de um ano lectivo, mas completado com um trabalho de revisão bibliográfica ou um relatório de acompanhamento de investigação durante o verão. O doutoramento faz-se em três ou quatro anos.

A nossa evolução europeia já é inevitável. Mas acho que devíamos pensar numa coisa que já escrevi. O primeiro ciclo, tanto na universidade como nos politécnicos, não deve servir para treinar técnicos intermédios (como, por exemplo, em relação a bacharelatos que ainda temos, fotógrafos, topógrafos, guias turísticos ou até tratadores de cavalos). Para estas formações, típicas dos "community colleges", temos os já legais cursos de especialização tecnológica, com duração máxima de dois anos e que julgo que devem caber essencialmente ao politécnico. Se rebaixarmos o 1º grau para este nível, adivinho uma crise da correspondência das formações ao mercado de trabalho.

16.11.2004

Entre o riso e o desgosto

Tive recentemente uma experiência curiosa em que, enquanto ouvinte dos outros intervenientes, oscilei sempre entre o riso interior e o confrangimento. Foi um debate sobre Bolonha e, mais especificamente, o ensino de Direito, promovido louvavelmente por uma associação de estudantes. Eu falei sobre aspectos gerais do processo, que de ensino de Direito não sei nada. Os outros dois intervenientes, professores da área, manifestaram, para minha surpresa, posições diametralmente opostas. Falo de surpresa porque não estou habituado a ver nesses lados posições convergentes com o novo paradigma, mas, em justiça, não devia esperar outra coisa do meu estimado amigo A. H. O outro interveniente merecia-me grande atenção, não só por ser uma das nossas eminências universitárias mas também por ser o presidente da comissão da aplicação de Bolonha ao Direito. Não vou cometer inconfiências. Tudo o que vou contar foi dito em público.

A intervenção do professor presidente da comissão foi uma diatribe contra o processo de Bolonha, coisa estranha em quem aceita ser presidente da tal comissão (mas a ética é muito pessoal). Começou logo por dizer que Bolonha é o pretexto do ministério para não se fazer a necessária e prévia reforma legislativa do ensino superior, coisa que, deduzia-se facilmente, era a seu ver um exclusivo de acção governamental. Espantoso! E a universidade? Onde estão as suas propostas de reforma? Para que serve a responsabilidade da autonomia? Para ficarem passivamente à espera que o ministério se ilumine com propostas que os académicos então criticarão? Um exemplo muito elucidativo foi esse professor ter criticado largamente, com a sua experiência de dirigente universitário, a gestão e o regime administrativo das universidades e faculdades. Até aí, de acordo, embora gostasse de já o ter visto escrever sobre isto, tanto mais que tem sempre aberto o espaço dos jornais. Mas como compreender então que as universidades, por intermédio do CRUP, proponham uma lei de autonomia que mantém

intacto esse regime? Os que se deram ao trabalho de ler o meu ensaio sobre a autonomia⁵ sabem como eu discuto este assunto como fundamental, fazendo propostas concretas.

Cada vez mais digo, como me dizia o meu saudoso Prof. Miller Guerra: as universidades não se reformam. *Por isto, Bolonha não é o pretexto para não haver reforma. Pelo contrário, Bolonha vai ser a obrigação de haver reforma!* Não gosto de dizer isto, faz-me lembrar de quando se dizia que a adesão à CEE nos ia *obrigar* a modernizar-nos, mas foi verdade. Teremos mesmo que ser sempre obrigados a evoluir? Tristeza nacional, que já vem do que deve ter sido a grande frustração de pregar no deserto dos iluminados e afrancesados.

Outro aspecto muito interessante do debate foi o relato, pelo próprio presidente, dos trabalhos da tal comissão, confirmado depois, obviamente que noutra tom, com o humor que se lhe conhece, pelo outro interveniente, também membro da comissão. A história merece ser contada tal qual, sem comentários, porque fala por si. A comissão tinha que definir os perfis formativos na área jurídica. O presidente fez um grande esforço e, numa noite, sozinho, definiu nove saídas profissionais, caracterizou-as, definiu os respectivos perfis formativos e elaborou um parecer em que concluía pela impossibilidade de aplicação de Bolonha ao Direito, considerando que todos esses perfis exigiriam 9 a 10 semestres de estudos. (Disse que não ia comentar, mas isto é importante: dizer que 5 anos é incompatível com Bolonha é ignorância. Há muitos casos europeus de formações bolonhesas de esquema 0+5, de formação contínua, nomeadamente nas engenharias, conferindo o grau de mestre). Depois, houve duas (!) reuniões da comissão, com posições dos outros quatro membros claramente contrárias às do presidente. Não houve qualquer consulta a profissionais ou às suas entidades representativas. No fim, o presidente enviou à ministra, como conclusões da comissão, o seu próprio documento, anexando as declarações de voto contrárias dos restantes quatro membros! E eu que pensava que declarações de voto eram só da minoria.

Finalmente, até porque ainda recentemente se falou aqui das ordens e do seu peso, fiquei a pensar numa advertência feita nesse debate por A. H. Creio que também já o disse. Na sua sobranceria, aceite pelo ministério, os académicos estão com um papel exclusivo neste processo das comissões de Bolonha. Em nenhuma comissão há representantes dos parceiros, estudantes, organismos profissionais e empregadores. Pode-se dizer que podem consultá-los, mas temos este exemplo. Ora as ordens são dirigidas por profissionais formados na velha cultura e que provavelmente nada sabem sobre os novos paradigmas da educação superior. Não é de estranhar que se venha a verificar uma situação explosiva: estabelecer-se um sistema universitário na linha do processo de Bolonha (oxalá) e depois as ordens definirem regras de acesso à profissão mantendo o antigo paradigma. Por isto, volto a insistir no que digo sempre mas não vejo contemplado: o processo de Bolonha não é exclusivamente do foro universitário. É muito mais vasto, lida com a nova empregabilidade, com a procura social de um novo

⁵ <http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/autonomia.pdf>

sistema educativo, e falhará certamente se não for aceite por toda a sociedade. E é toda a sociedade que deve intervir nele.

7.12.2004

Bolonha abarbatada?

Para além da agenda escondida, o processo de Bolonha está a correr outro risco, o da sua apropriação pela Comissão Europeia (CE). Em relação à actividade e estilo da UE, Bolonha teve pelo menos quatro aspectos distintos, que devem ser salvaguardados: o envolvimento de um grande número de países, a lógica intergovernamental e paritária, a colaboração entre governos e instituições académicas e um papel muito relevante dos estudantes. É bom que assim continue e que não caia nas mãos de Bruxelas. Se assim for, fico sem argumentos contra os que falam dos riscos bolonheses de uniformização. Ela não se tem verificado, mas, se houver intervenção da CE, já sabemos o que gasta aquela casa.

Um exemplo notório é a elaboração pela CE de dois documentos, para os governos e para o Parlamento Europeu, sobre avaliação e acreditação. Neste momento, não os consigo colocar no meu "site", mas fá-lo-ei em breve. São documentos preocupantes e incongruentes, com perspectivas contraditórias nas suas duas principais propostas.

A primeira proposta, numa perspectiva ultra-liberal, é a da diversidade da acreditação (isto é, o selo de qualidade suficiente de um curso em instituição). Os governos podem criar agências de acreditação, mas as universidades podem também recorrer a agências privadas, como nos Estados Unidos. Ainda por cima, a acreditação será transnacional, podendo as universidades pedir a acreditação a uma agência estrangeira, oficial ou privada. A CE disfarça esta liberalização com a afirmação de que todas as agências se devem reger por um "handbook" a preparar pela ENQA, a rede europeia das agências de avaliação dos países signatários de Bolonha, e que não depende da CE, sendo sabido que a ENQA, louvavelmente, quer definir apenas métodos e princípios gerais de avaliação/acreditação.

Muito haveria para dizer sobre isto, mas o espaço obriga-me ao essencial. Com a avaliação privada, ela pode transformar-se num negócio, com todos os facilitismos. Quem avalia os avaliadores? Em segundo lugar, essa acreditação transnacional vai contra o papel da acreditação na regulação da oferta de cursos, como tenho defendido desde há muito. Essa regulação é uma responsabilidade do Estado embora, como defendo, exercida por uma entidade independente. Mas terá que ser sempre o Estado, zelador do interesse público, a nortear legislativamente essa entidade independente e dar-lhe o crédito de confiança. Como é que fará isso em relação a agências estrangeiras e, principalmente, em relação às privadas?

A proposta complementar, a pretender dar resposta a estas objecções, vai para o outro extremo, euro-burocrata: o estabelecimento de um registo europeu de agências de avaliação/acreditação, sabe-se lá com que normas e com que rigor. Do funcionamento em rede de colaboração da ENQA, no bom espírito de Bolonha, passa-se para uma centralização eventualmente uniformizadora.

Em conclusão. Harmonização do ensino superior europeu segundo Bolonha, francamente sim. Ensino superior como matéria comunitária, sob a égide da CE, não!

Janeiro 13.2005

Erros pouco compreensíveis

Com a constituição das comissões para implementação de Bolonha em Portugal, envolvendo muitas dezenas de membros, alargou-se certamente, e em número considerável, o conjunto de especialistas portugueses em Bolonha. Devemos ter confiança neles, mas, às vezes, são os próprios que abalam essa confiança. O presidente de uma das comissões proferiu uma conferência na Universidade de Lisboa e cometeu dois erros pouco compreensíveis.

Afirmou que Bolonha exige 36 semanas de estudos anuais e que nós temos 20. Começando pelo fim, não é verdade que o nosso ano escolar tenha 20 semanas. Talvez na sua escola, mas não na generalidade. Para não me falhar a memória, passei meia hora a consultar muitos cursos e a maioria anda entre as 30 e as 36 semanas. Talvez a confusão seja entre semanas lectivas e duração total, incluindo épocas de exames, que é aquilo de que falam, ocasionalmente, os documentos sobre Bolonha.

A exigência de Bolonha das 36 semanas não tem qualquer base. Não consta de nenhuma das três declarações que fazem "lei": Bolonha, Praga e Berlim. Aparece vagamente em alguns documentos de trabalho, como os Trends, o ECTS Key Features e o Manual ECTS, mas apenas como dado factual e indicativo, sugerindo que os 60 créditos anuais podem corresponder a 40 semanas x 40 horas/semana, donde 1600 horas anuais. Mas, insisto, isto é apenas aproximativo e inclui todas as actividades escolares, incluindo as avaliações.

Aproveito, a latere, para lembrar que nos EUA e mesmo no Reino Unido, o ano escolar, para muitos estudantes, é muito mais longo e pode até ocupar todo o ano civil. Muitos estudantes têm bolsas especiais para ocuparem as suas férias de verão em projectos de investigação ou noutras actividades de interface social da universidade. Aprendem e ganham alguma coisa, a ajudar o pagamento das propinas caras.

O segundo erro, que deriva daquele, é mais importante, porque toca no essencial, o paradigma de Bolonha. Disse o conferencista que "o aumento da carga horária é fundamental para preparar bem as pessoas". Ainda antes de Bolonha, já eu denunciava, no meu livro, a excessiva carga docente, de cerca de 30 horas em média. Somadas a isto

as muitas horas de trabalhos, projectos e relatórios, os alunos ou dormem e têm algum indispensável descanso, ou estudam com regularidade. Todos sabemos que não o fazem, que só estudam na época de exames, tudo colado com cuspo e esquecido no mês seguinte. Com o paradigma de Bolonha, centrado na aprendizagem activa orientada, que já tanto temos discutido aqui, dar ênfase à carga docente e até propor o seu aumento é verdadeiramente surpreendente. É mesmo incongruente com o que dizem os tais documentos de trabalho, dando a indicação (volto a dizer que não taxativa) de divisão das tais 40 horas semanais: no máximo, 20 de ensino presencial; no mínimo, 20 de aprendizagem ou tutoria.

17.1.2005

Um debate sobre Bolonha

Fiquei de escrever um comentário sobre o minidebate sobre Bolonha em que participei anteontem, na RTP Notícias, em confronto com um opositor a Bolonha, o Prof. Jorge Landeiros. Pela sua curta duração e pela sujeição às perguntas da entrevistadora, estes "debates" são um pouco frustrantes. Mas já tenho alguma prática: escolher três ou quatro "buchas" do que é indispensável dizer e ter o sentido de oportunidade de as meter logo que possível, mesmo que subvertendo um pouco a pergunta que nos é feita. Eu tive que escolher quatro e creio que as consegui introduzir, embora forçosamente em estilo telegráfico: o paradigma de Bolonha e a nova empregabilidade, a limitação à academia de uma discussão forçosamente mais ampla, o financiamento, e a dificuldade da universidade em promover reformas, por si própria.

A primeira afirmação marcante do meu oponente foi que Bolonha ia causar a produção de licenciados de aviário, de três anos em vez de quatro ou cinco. Isto fez-me logo pensar que, provavelmente, muita da oposição a Bolonha que possa haver por aí radica, afinal, numa simples leitura da declaração, com desconhecimento do processo e certamente, muito mais ainda, do paradigma de Bolonha. Já me cansa estar a chamar a atenção para estas três coisas, complementares mas com especificidades significativas. O meu oponente mede e valoriza numa escala temporal única coisas incomensuráveis. É como se eu dissesse que, querendo ir ao Porto, têm mais valor as quatro ou cinco horas na N1 do que as três por auto-estrada.

A diminuição do tempo de estudos vai reduzir a sua "qualidade" (?), se for menos do mesmo. E este mesmo é o que já aqui tanto temos discutido: aulas desinteressantes, privilegiando a informação erudita e não dando ao aluno a consciência do que é central; carga lectiva pesadíssima que impede o estudo regular e que conduz a um processo de memorização final, em época de exames, com esquecimento rápido (é fisiológico); desinteresse do professor pelo processo e rendimento da aprendizagem dos alunos; sobrevalorização dos "conhecimentos" sobre a formação mental, a cultura e a aquisição de competências, tanto mais. Ainda cá nem se conhecia Bolonha e eu já discutia isto no

meu livro. Mas noto agora que estou a discorrer mal. Vai reduzir a "qualidade do mesmo"? Tenho que funcionar em termos algébricos. Como esse "mesmo" é, afinal, deseducação, quanto menos tempo menos efeitos negativos...

Mas, no mesmo dia, tive outra experiência felizmente contraditória, de que falarei depois, a do encontro dos arqueólogos. Falou-se bastante desse tal "mesmo", a formação actual de licenciados. Numa intervenção muito interessante, o Eng^o Alberto Lago da Silva disse que as empresas de arqueologia - e eu generalizo - têm grandes dificuldades com os seus novos colaboradores saídos da universidade. Para além de desconhecerem as realidades empresariais (uma disciplina de gestão cabia em muitos cursos, até de Humanidades), não sabem comunicar (fazer relatórios, dar boa imagem da empresa, estabelecer o diálogo com os clientes). Pior ainda, não sabem pensar, não são capazes de exprimir ideias próprias, de imaginar a inovação, nem sequer de terem a noção de que vão precisar de continuar sempre a aprender.

Em conclusão, o que já aqui tenho dito e redito. Arriscamo-nos a que Bolonha em Portugal venha a ser a simples aplicação administrativa de uma receita sem assimilação mínima do novo paradigma. Julgo que o minidebate de anteontem justifica este meu receio.

13.5.2005

Bolonha, Minho, Campolide e Madeira

O Público de 12 de Maio traduz bem o clima de cepticismo ou de dúvida em que as universidades se estão a mover - se é que não estão paradas, em geral - em relação a Bolonha. Prestam declarações dois estimados colegas. José Ferreira Gomes, vice-reitor da UP, diz que "as instituições do ensino superior são conservadoras, pelo que as transformações não são fáceis. Formalmente, não há ainda nas universidades muitas mudanças". Manuel Mota, também vice-reitor mas da UM, diz que "a duração dos ciclos de formação tem sido central na discussão sobre Bolonha, o que é lamentável. Os problemas mesmo importantes - o sistema de créditos, a definição das competências mínimas, a mudança ao nível das metodologias de ensino e aprendizagem - parecem estar a passar ao lado da maior parte das escolas".

A quem o dizem! Já não consigo contar todas as minhas conferências e colóquios sobre Bolonha, de Norte a Sul do país, com desvios para o Atlântico. Devo ser das pessoas que mais ideia têm da atitude geral em relação a Bolonha. Dúvidas e má informação é o que mais vejo. Também a desvalorização do paradigma de Bolonha em relação aos aspectos formais do processo. Mas ainda, muito visivelmente, uma atitude conservadora envergonhada, de quem não se atreve a ir contra a onda mas joga com as dificuldades, como se todo o processo de mudança não fosse um processo de oportunidade, com dificuldades que não podem ser sobrevalorizadas, à velha do Restelo.

Será que tudo isto não vai resultar numa Bolonha à portuguesa? Receio bem que sim. Manuel Mota põe o dedo numa ferida em que já tenho muitas vezes "escarafunchado", quando diz que "se a Lei de Bases definir que o 1º ciclo dura 3 ou 4 anos e as universidades forem aos seus cursos e lhes decapitarem pura e simplesmente os actuais quarto ou quinto ano, então Bolonha não traz benefícios nenhuns". Vou mais longe, como já escrevi repetidamente: então "Bolonha à portuguesa" ainda piora a situação. Teremos menos tempo do que já é medíocre, em vez de menos tempo de uma coisa nova e melhor, em que a qualidade compensa o encurtamento temporal.

Em outros artigos relacionados, o jornal descreve as experiências pioneiras do Minho e da Economia da Nova de Lisboa. Não me admira, são instituições por que tenho o maior apreço. No Minho, o sistema está montado, com pleno uso dos créditos ECTS e do suplemento de diploma. Os professores têm recebido treino nas novas tecnologias - PBL, ensino por projectos, "e-learning". Tudo parece a postos para uma implementação imediata de Bolonha (a sério) logo que haja enquadramento legal.

A Economia da Nova é outro caso, talvez mais difícil. Voltados para a internacionalização como sempre estiveram (poucas escolas portuguesas terão tão alta taxa de professores formados no estrangeiro) adoptam o esquema 3+2, mas vão ter de se defrontar com o corporativismo da Ordem.

A minha grande surpresa dos últimos tempos foi encontrar uma universidade inesperada também em condições de implementar Bolonha com toda a facilidade: a U. da Madeira. Quem diria? Pensando bem, não é de estranhar. É uma universidade com uma taxa muito alta de doutorados em relação aos assistentes e muitos desses doutoramentos foram obtidos no estrangeiro. Os dois vice-reitores são professores auxiliares, de visível qualidade intelectual e cheios de entusiasmo juvenil. Lidei mais com um e acho injusto não referir o nome, Nuno Jardim Nunes, um jovem dirigente universitário que é preciso seguir com atenção. Como estive em trabalho, não posso referir pormenores, mas o que ouvi de preparação de Bolonha surpreendeu-me. As grandes universidades que se cuidem, em termos da competitividade que vai aparecer entre as universidades.

20.5.2005

A declaração de Glasgow

Com muitos afazeres pelo meio, dou por mim que já estamos na data da reunião de Bergen e ainda não falei de Glasgow. Já é prática corrente que a European Universities Association (EUA) organize uma convenção universitária como preparação das reuniões dos ministros de Bolonha (Salamanca em 2001, Graz em 2003, Glasgow em 2005). As posições que daí emergiram tiveram impacto considerável nas declarações inter-ministeriais.

Da declaração de Glasgow, extraio os pontos que me parecem mais importantes.

1. O processo de Bolonha só será possível de desenvolver com instituições confiantes e capazes de desenvolver estratégias de mudança.
2. A reforma universitária na Europa implica o aperfeiçoamento das estruturas de governação universitária, com ênfase na competência de liderança, na qualidade da gestão, na boa prática de governação.
3. O processo de Bolonha, para eficaz realização e sustentabilidade a longo prazo, exige consideráveis investimentos financeiros e de pessoal (eu tenho dito e redito, Bolonha é cara!). A média europeia da taxa de despesas com a educação superior, em relação ao PIB, é de metade da dos EUA.
4. As universidades têm de se esforçar por introduzir metodologias pedagógicas inovadoras, centradas no estudante, novos currículos discutidos com os empregadores, formas de harmonizar a educação académica e a tecnológica/profissionalizante, estruturas modulares facilitadoras da flexibilidade curricular, ao contrario da habitual estrutura por disciplinas, e formas eficazes de concretização da aprendizagem ao longo da vida (mais uma vez, desculpem a imodéstia, é o que tanto tenho exposto como o "paradigma de Bolonha").
5. Um dos problemas críticos é o da adequação das carreiras da administração pública ao processo de Bolonha (também já escrevi sobre isto).
6. O novo paradigma exige uma forte componente de investigação directamente ligado ao ensino.

Com tudo isto, que muito me apraz, há um aspecto criticável, o da importância que foi dada, na convenção de Glasgow, à participação do presidente da Comissão Europeia. Os países da UE são apenas uma parte dos países de Bolonha e o processo de Bolonha tem sido conduzido numa forma participativa e em tudo contrária ao estilo buro-eurocrático de Bruxelas. Aqui, vou com os alertas de Alberto Amaral: o processo de Bolonha não pode ser abarbatado pela UE.

21.5.2005

Sobre a declaração de Bergen

Pela primeira vez, um comunicado de uma reunião de ministros do espaço de Bolonha (Bergen.2005) não traz muito de novo. Isto alegra-me, porque significa que o processo está em marcha, a boa velocidade, e que não há muito a corrigir. Queiramos nós entendê-lo bem e transformarmos o nosso ensino superior de forma a alinharmos plenamente com Bolonha até 2010, embora com cinco anos de atraso. Não é preciso muito mais legislação, revista a lei de bases, passando a iniciativa para as instituições. Fica como excepção o ensino privado que, legalmente, está sujeito a uma demorada aprovação de cursos, a dificultar e atrasar a sua adequação a Bolonha. Uma privada

conheço eu que, se não fosse esta limitação, já estaria plenamente em Bolonha no ano lectivo de 2006-07.

No entanto, apesar de não revolucionários, não deixo de referir alguns aspectos marcantes da declaração de Bergen:

1. O alargamento a mais cinco países (já perdi a conta, de cor, mas creio que são agora 46 países): Arménia, Azerbeijão, Geórgia, Moldova e Ucrânia. Todos países da ex-URSS, com excelente sistema educativo, embora, ao que consta, algo degradado após a implosão da URSS.
2. A recomendação para a adopção de quadros europeus de qualificações. Não se trata de uniformização de currículos mas sim de convergência para a definição de objectivos e aquisição de competências em cada área disciplinar.
3. A maior concretização de um sistema europeu de garantia da qualidade, a cargo da ENQA (European Network for Quality Assessment), em colaboração com outras instituições.
4. A indicação de que a reforma educativa do processo/paradigma de Bolonha exige uma forte articulação com o investimento na investigação.
5. A recomendação para uma harmonização dos programas doutorais, até agora um pouco esquecidos no processo de Bolonha.
6. A promoção e reconhecimento de "joint degrees".

29.5.2005

O Trends IV

Com alguma dificuldade em gerir o tempo numa fase muito ocupada (isto de reforma é um engano), ainda não me referi ao relatório Trends IV. Christian Tauch, com a colaboração de Guy Haugh e, depois, de Sybille Reichert, já inscreveu o seu nome nas futuras memórias do processo de Bolonha. Claro que nunca estive numa reunião ministerial do processo, mas adivincho que os Trends são documentos de grande peso nas discussões.

A grande limitação do relatório Trends IV é basear-se exclusivamente na opinião das instituições de ensino superior. Fica-se sem saber o que pensam os empregadores, as associações profissionais e sindicatos e, em geral, a opinião pública incluindo os candidatos ao ensino superior. Mas reconheço que "o óptimo é inimigo do bom". A propósito da opinião universitária, base deste relatório, anote-se que o CRUP não respondeu ao inquérito enviado pelos autores. Para salvar a face portuguesa, foi relevante a participação do Grupo de Coimbra, que, como o nome indica, inclui Coimbra numa rede de universidades.

Não sei se os já quatro Trends são muito lidos em Portugal. Fiquei na dúvida sobre se deveria resumir o Trends IV, se apenas incentivar à sua leitura. Talvez as duas coisas não sejam incompatíveis e, para despertar o apetite, sintetizo os aspectos que me parecem mais importantes, sem atrair os autores porque é o que, essencialmente, vem no seu "executive digest". Claro que os selecciono também um pouco ao gosto pessoal, naquilo em que os meus leitores sabem que vêm confirmar coisas minhas já datadas.

1. Reconhece-se, em geral, que as reformas suscitadas por Bolonha, correspondem afinal a desafios já anteriores, a que a inércia universitária não tinha dado resposta. Não se tem escrito e falado nos desafios da sociedade do conhecimento ao paradigma ultrapassado da educação superior?
2. Para o sucesso das reformas, é crítico que os governos concedam às instituições a necessária autonomia, mas não desligada da igual importância da liderança.
3. Não é admissível a simples mudança de estrutura e duração dos graus sem a reorganização dos currículos, numa perspectiva diferente (JVC: o que designo habitualmente como o paradigma de Bolonha). Ainda muitas instituições estão a encarar a reforma como simples compressão dos programas em tempo mais curto.
4. A aceitação social do novo 1º ciclo e a sua compreensão pelos empregadores implicam o conhecimento da mudança pedagógica para a aprendizagem centrada no estudante.
5. Continua a haver muitas dúvidas sobre a empregabilidade do 1º ciclo. É difícil que as instituições o possam avaliar sem um grande diálogo com a sociedade, que continua a ser deficitário no processo de Bolonha.
6. O melhor exemplo da aplicação de Bolonha seria a revisão das carreiras da administração pública. Praticamente nada se tem feito.
7. O sistema de créditos ECTS ainda continua a ser fundamentalmente um sistema descritivo ou de transferência. Ainda poucas instituições os utilizam como sistema organizativo, como base da construção dos currículos.
8. A educação superior é uma responsabilidade pública (já afirmado em Praga, 2001), o que requer um compromisso governamental de financiamento sustentável a longo prazo.

Com a minha já vasta experiência de conferências e colóquios sobre Bolonha (conto-as como 22, por baixo) e pelas reacções dos ouvintes, creio que tudo isto já está muito interiorizado entre nós e que já pouco mais tenho a dizer ao que, imodestamente, penso ter contribuído como avanços, significados e previsões pessoais sobre Bolonha. Vamos a ver como se concretiza.

Esparguete à bolonhesa

Vou fazer uma coisa criticável, violar o "copyright". Mas o jornal El Mundo não se deve importar com esta divulgação de um artigo seu pelas escassas centenas dos meus leitores. Além disto, sou apologista da liberdade da net e foi aí que fui buscar o artigo.

Creio que é um artigo notável, obrigatoriamente para ler na íntegra (por isto, desculpem a extensão deste apontamento) e meditar bem. Quem tem lido o que escrevo sobre Bolonha perceberá que não concordo com alguma leitura deste artigo como condenação geral do processo de Bolonha. O que partilho inteiramente é a sua visão sobre as dificuldades e condições políticas para implementação nacional do processo. Não tenho já falado de "Bolonha à portuguesa"? Já agora, também partilho as suas considerações gastronómicas!

Bolonia y la salsa boloñesa

José-Ginés Mora (director do Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior da Universidade Politécnica de Valência)

La boloñesa, tal y como se ofrece por doquier, es una salsa de muy poco interés gastronómico donde normalmente se mezclan carnes dudosas con tomates de lata. Los espaguetis están mejor con una simple salsa de tomate o con otras más sofisticadas (y hay muchas).

El proceso de Bolonia, en el que están inmersas las universidades europeas, cada vez se parece más a la salsa homónima. El proceso tenía un objetivo inicial muy ambicioso: un profundo cambio para revalorizar las universidades europeas. Sin embargo, lleva un camino alarmante de pérdida de objetivos, de confusión generalizada que hacen difícil reconocer que la meta era convertir las universidades europeas en una referencia mundial de calidad.

Nada indica que ese objetivo se vaya a alcanzar. El comunicado de la última reunión de ministros de educación europeos en Bergen (Noruega) muestra claramente como se desinfla el proceso. La falta de rumbo ya se reflejaba en el caótico comunicado emitido hace dos años en Berlín. Por qué se ha llegado a esta situación? Hay muchas razones, pero plantearé una que explica el caso español.

Un proceso tan complejo, en el que hay involucrados tantos intereses, unos legítimos y otros menos, sólo es posible llevarlo a cabo de dos maneras. Una es dejar libertad a las instituciones para que se vayan adaptando paulatinamente, para que vayan experimentando, aprendiendo como llevar adelante un cambio tan profundo.

Para eso sobran decretos, normativas, directrices y todas esas cosas que tan caras son por estos lares. Francia, país centralista y regularizador donde los haya, ha

optado por esta vía. No se cómo le irá, pero al menos no se generará un desconcierto generalizado ni se producirán las frustraciones que ya se huelen por aquí.

La otra alternativa posible es la del fuerte liderazgo. Algún país, como Holanda, adoptó esta vía y posiblemente le irá bien. Esta alternativa exige que los que dirigen el proceso tengan liderazgo y que se den las condiciones para ejercerlo.

Ninguna de esas condiciones se da en España. Nuestro sistema universitario tiene demasiados actores divergentes. Tenemos unas universidades autónomas, bajo la responsabilidad directa de unas comunidades autónomas, pero sobre las que el gobierno central interviene sistemáticamente en temas esenciales como son la regulación del personal y de los planes de estudios (eso sí,...sin ningún compromiso sobre cómo se han de financiar o gestionar).

La cosa se complica todavía más porque el sistema funcional del profesorado (para entendernos, de aquí no me quita nadie), combinado con la llamada libertad de cátedra (también para entendernos, puedo hacer lo que me da la gana) convierte al sistema universitario español en una combinación de 17 comunidades autónomas, con 70 universidades autónomas y con 60.000 profesores también autónomos. Alguien, en su sano juicio, piensa que se puede dirigir en cualquier dirección ese sistema a base de decretos? Sería un auténtico milagro.

En la actual situación, sólo hay una salida para no empeorar aún más las cosas: volver a la simplicidad de una sencilla salsa de tomate. Dejar a las comunidades autónomas y a las universidades que pongan en marcha al ritmo que quieran y cómo quieran las reformas. Unos lo harán mejor y otros peor, pero, como diría Sancho, en éste su año: "A quien Dios se la dé, San Pedro se la bendiga, y aquí paz y después gloria".

Bueno, lo que se dice gloria, no. Porque esta solución tampoco nos llevará a ser referencia mundial de calidad, pero, al menos, no lo estropearemos más. Seguiremos teniendo un sistema universitario mediocre, adobado, eso sí, con una mala salsa boloñesa.

31.10.2005

Esparguete à bolonhesa II

O artigo de J-GM fala por si, também em relação a Portugal, mas parece-me que devo chamar a atenção dos leitores para a situação portuguesa. Sou claro adepto do processo de Bolonha, mais ainda do paradigma de Bolonha. Creio que ele oferece uma oportunidade histórica para a reforma da educação superior, principalmente em países como o nosso em que, infelizmente, somos habitualmente obrigados a fazer o que devia ser da nossa própria iniciativa.

Mas já tenho alertado, pelas mesmas razões idiossincráticas portuguesas (parece que também espanholas, segundo J-GM) para o grande risco de uma "Bolonha à portuguesa". Parafrazeando, já comi em Itália excelente esparguete à bolonesa. Aqui, só o que faço em casa (dou a receita). Sobre o que tenho escrito (até já publicado no Público), vejam aqui e aqui.

Tudo indica que o MCTES, uma vez aprovado o quadro muito genérico dos graus e da sua duração, não se quer envolver na regulamentação do processo, aquilo para que, como muito bem escreve J-GM, é necessário grande capacidade de decisão e de coragem política para enfrentar o defensismo universitário. As universidades é que vão fazer o que quiserem. Começo a temer, como já escrevi, que o MCTES, ao contrário do MCT de Mariano Gago, vá fazer navegação à vista, fugindo de tudo o que possa ser polémico ou impopular.

Entretanto, nomeou uma comissão de acompanhamento para Bolonha. Fica bem, mas as suas atribuições são vagas e essencialmente consultivas. Deve ter havido alguma confusão na nomeação do coordenador porque Pedro Lourtie, a meu ver muito bem, afirmou dias depois que era necessário regulamentar a Lei de Bases para implementação coerente do processo de Bolonha. Ao mesmo tempo, o CRUP também já constituiu as suas próprias comissões e suspeito de que venham a ser muito mais influentes na prática do que a comissão Lourtie.

13.1.2006

O decreto de Bolonha

Este é tema que merece tratamento mais desenvolvido mas, para já, exige um apontamento, mesmo que mais longo do que é habitual. Muita gente me toma por um hipercrítico. Não é verdade. Tenho muito prazer quando, como é agora o caso, são muito maiores as concordâncias do que as naturais divergências. Escrevo sobre o recém-divulgado projecto de DL sobre graus e diplomas, a que vou chamar "o decreto de Bolonha" (aposto que o nome pegará). Para poder ser justo com os apreços mas também ter espaço para críticas importantes, vou limitar os primeiros ao essencial e sem preocupação valorativa da ordem de referência:

- A previsão de uma agência de acreditação, com o que não posso deixar de me congratular (ver um meu artigo).
- A relativa aproximação entre os sistemas público e privado, a curto prazo, sem perda de rigor.
- A inclusão num texto legal português dos descritores de Dublin, adaptados.
- A determinação de condições institucionais mínimas (qualificação de pessoal, recursos materiais, actividade científica) para concessão de um grau.

- A limitação a três anos da duração das licenciaturas politécnicas (com excepções, como vejo a da enfermagem, mas também entendo que enfermagem é ensino universitário e não politécnico).
- Uma distinção entre ensino universitário e politécnico mais clara do que tem sido habitual.
- A consagração legal das orientações pedagógicas que enformam o paradigma de Bolonha.
- Alguns sinais de modernidade, embora nenhuma actual lei os proíba: por exemplo, aulas e teses em inglês ou a admissão de teleconferência nos trabalhos dos júris.

Dito isto, passo às dúvidas ou críticas, despachando primeiro algumas de pormenor:

- Nunca concordei com a inclusão dos orientadores nos júris de provas académicas, mas não faço questão.
- Não me parece claro que as regras de admissão, ao critério das instituições, permitam uma coisa importante, uma classificação mínima para acesso ao mestrado ou ao doutoramento.
- Creio que devia ser fixada uma duração máxima para obtenção do grau de doutor.
- As disposições em relação aos esquemas 0+5 ou 0+6 (mestrados contínuos) parecem-me vagas e abrindo as portas a abusos. Afinal, toda a gente sabe quais são esses cursos. Porque não concretizá-los no decreto, com eventuais correcções futuras? Será uma abertura de porta a Direito?

1. *Esquema nacional ou autónomo?*

Entro agora nas questões de fundo e esta é a essencial: para uma determinada área ou formação, o esquema dos dois primeiros graus, na flexibilidade que a LBES permite para cada um, deve ser fixada centralmente ou por cada instituição? Relacionada, outra questão: são permitidas todas as combinações entre licenciatura de 3 ou 4 anos e mestrados de 1,5 ou 2 (não esquecendo que pode haver de 1, com a nossa noção especial de "excepcionalidade)? Isto quer dizer: limitamos os esquemas a dois, como na generalidade da Europa, 3+2 ou 4+1, reflectindo a regra consensual de que a duração total dos dois graus deve ser de 5 anos; ou, como em princípio o decreto permite, podemos ter 3+1, 3+2, 4+1, 4+2?

Na generalidade dos países, tem-se adoptado a decisão governamental em relação ao esquema, mesmo que variado de área para área. Concordo porque, cá, estou a prever a maior confusão. Vejamos o caso de duas universidades muito próximas, Minho e Porto. A primeira inclina-se para o 3+2, a segunda para 4+1. A menos que se definam condições estritas para acesso a um mestrado de um ano, nomeadamente a conclusão de uma licenciatura de 4 anos, nada impede que um mestre se forme, na mesma zona e na

mesma disciplina, em 5 anos, se se mantiver na mesma universidade, ou em 4 anos (3 da UM + 1 da UP).

2. As derivas

Como disse, estou inteiramente de acordo com a limitação das licenciaturas politécnicas a 3 anos, em regra. O problema é que, com a deriva académica do politécnico e com a simultânea deriva profissionalizante da universidade, a confusão é total. Vão as universidades, se o quiserem e com desvirtuamento das intenções do projecto, continuar a manter com 4 anos licenciaturas tipicamente politécnicas, como Turismo (e até Ecoturismo), Educação de infância, Marketing, Lazer, etc.?

O trabalho que tem estado a ser feito pela comissão do CRUP sobre as designações dos cursos é louvável. Creio que ela podia facilmente e a curto prazo classificar todos os nossos cursos em universitários e politécnicos, independentemente das instituições que os conferem.

3. O financiamento do mestrado

A meu ver, na prática, vai ser o factor mais condicionante, em tempos de sufoco financeiro das instituições. O projecto, como já há muito tempo declarado pelo ministro, garante propinas de mestrado de nível licenciatura aos mestrados contínuos e os que venham a ser exigidos pelas ordens para acreditação profissional. Nos casos restantes, as universidades são livres de fixar o valor das propinas.

Socialmente, isto parece-me inadmissível e só dá razão aos denunciadores da "agenda oculta" de Bolonha. Para simplificar, vou referir-me às ciências e às letras. Até agora, tínhamos licenciaturas de 4 anos, com valor de mercado de emprego. Agora, não se pode pensar que uma licenciatura de 3 anos vá ter o mesmo valor social, vai é habilitar para coisa mais difusa que é a empregabilidade geral. Mas o país não pode prescindir de gente muito qualificada nestas áreas, a nível de mestrado de 5 anos, afinal só mais um dos que as actuais licenciaturas. São os alunos que terão de pagar isto? Ao fim e ao cabo, pela questão de um ano a mais ou um ano a menos? Ai, o défice orçamental! Custa-me a ver isto por parte de um ministro que sempre defendeu (contra a minha opinião) o ensino gratuito.

E há aqui um equívoco. A actual fórmula de financiamento já abrange os mestrados. O governo e as universidades calam-se, porque a opinião pública não se interessa muito com as propinas dos mestrados. Com Bolonha, vai interessar-se.

16.1.2006

O decreto de Bolonha II

No apontamento anterior, manifestei a minha concordância com o essencial, a substância, do "decreto de Bolonha". Mas um bom decreto pode ficar reduzido a nada

se não houver os adequados mecanismos de concretização. Neste caso, é assunto que me preocupa. Enquanto não entrar em funções a futura agência de acreditação (e concordo que isto não deve ser precipitado), haverá um processo de registo, conduzido pela Direcção Geral do Ensino Superior (DGES). O processo de registo é diferenciado, nesta fase de transição, entre público e privado e, no primeiro caso, entre novos cursos e alterações de cursos existentes.

Comecemos por uma ideia do que isto pode envolver. No ensino superior, temos actualmente 1718 cursos, segundo o estudo do grupo de trabalho do Prof. Leopoldo Guimarães. Não consegui perceber se são só no sector público ou se também incluem o privado. Na melhor das hipóteses, para efeitos do que quero discutir, vou considerar que a adaptação a Bolonha vai causar principalmente alterações de cursos e não a criação de novos cursos (bem bom que seria isto, novos cursos de raiz). Por isto, como o espaço é curto, vou só discutir a situação "legalmente" mais favorável, a da alteração de cerca de 1500 cursos, obrigatoriamente até 2009/10.

Sumariamente, o processo é o seguinte: apresentação da proposta de registo, instruída segundo normas a fixar por despacho ministerial, ouvidos vários órgãos, mas esperemos que em breve; decisão da DGES, no prazo de 30 dias (120 no caso das privadas, não percebo porquê); o registo só pode ser recusado por violação das disposições legais e regulamentares.

Comecemos por contas elementares. Dispomos de três anos, donde 36 períodos de um mês de decisão. Como são 1500 cursos, digamos, a DGES vai ter de despachar, durante estes três anos, 40 cursos por mês! Claro que isto é possível, se a "adequação à lei" for vista numa hora por um funcionário que se limita a ver qual a duração do curso, se tem créditos ECTS, se foi aprovado pelo senado e coisas do género. Mas o que é a adequação à lei? *Não tem de ser obrigatoriamente também o cumprimento do nº 2 do art. 51º do projecto, que impõe o paradigma de Bolonha?* Quem é que avalia isto? Ou o decreto é só formal e vai continuar a haver a total desregulação, por via do artifício do registo?

É a DGES, corpo de funcionários (sem desmérito) que é capaz de o fazer? Não devia ser isto uma tarefa da abortada comissão de Bolonha, com recurso a pareceres de especialistas e submissão directa do parecer ao ministro - e, mesmo assim, num trabalho hercúleo? No esquema previsto, como me diz pitorescamente um amigo, "vai ser um faltar de vilanagem".

18.1.2006

O decreto de Bolonha III

Deixei propositadamente para apontamento próprio o que me parece ser a principal omissão do projecto de DL, os *quadros gerais de qualificações*. Parecem-me ser a

decisão mais importante da reunião de Bergen, de 2005. Entende-se por isto a descrição genérica, a nível europeu e nacional, por área disciplinar, dos resultados exigidos para cada formação, em três aspectos: conhecimentos, competências específicas e competências transversais. Isto não é lesivo da diversidade, porque os quadros são genéricos e permitem grande flexibilidade às instituições.

Julgo que vão ser essenciais também como padrão para os critérios de avaliação e, logo, da acreditação. No último apontamento, manifestei dúvidas sobre o que vai ser, a curto prazo, a nossa "acreditação" por registo. Para minimizar isto, a definição urgente de QGQ seria um instrumento útil. Até muito trabalho aproveitável já está feito, nos pareceres de algumas das comissões nomeadas pela ministra Graça Carvalho.

Podem objectar-me, com exagero europeísta, que não se justifica estarmos a definir os nossos QGQ antes dos europeus. Ora podemos sempre adaptá-los posteriormente e, além disto, já há suficiente trabalho europeu feito para poder ser aproveitado. Vejam, por exemplo, o trabalho já feito pelo Tunning Project e pela Joint Quality Initiative. O Reino Unido, com a sua peculiar atitude em relação a Bolonha (é uma coisa inglesa que os outros estão a copiar), já os tem desde há já vários anos (passados também para a Austrália e a Nova Zelândia). Não precisaram de Bolonha.

Nota - a propósito da atitude inglesa, lembro-me de um amigo "very british" que diz sempre "when I go to Europe..."

24.1.2006

O decreto de Bolonha e o Politécnico

Continuo com os meus comentários sobre o "decreto de Bolonha". Membros destacados da comunidade do politécnico (PT) têm-se manifestado contra o projecto de decreto por se sentirem maltratados. Afinal, acabam sempre por se referirem à "discriminação" de o PT não poder conferir doutoramentos e de ter de limitar as suas licenciaturas a três anos. Pelo contrário, fora isto, creio que o projecto até é pouco exigente em relação ao PT.

Sobre os doutoramentos, tenho autoridade para falar. Se não erro, sou o único que tem admitido, em Portugal, um doutoramento politécnico. Não é norma na Europa, mas existe na Noruega. O que tem de ser, na minha opinião, é um grau bem distinto, a premiar a grande capacidade tecnológica, profissional e de inovação. Mas não deve ser equivalente ao doutoramento tradicional, para todos os efeitos que este tem nas carreiras académicas (excepto, obviamente, no PT) e de investigação.

A limitação das licenciaturas do PT a três anos parece-me, em princípio, uma medida bem acertada. Não vou extrapolar para outras áreas, mas conheço bem a da saúde. Com excepção da enfermagem - que para mim é uma formação de tipo universitário, como em outros países - gastar quatro anos a formar um higienista oral, um terapeuta da fala

ou um optometrista, actividades essencialmente práticas e técnicas, é um atentado económico aos estudantes e aos contribuintes.

Como disse, acho que, fora isto, o projecto é demasiadamente condescendente com o PT. José Ferreira Gomes escreveu sobre isto, e bem, num artigo aqui publicado. As exigências em relação ao PT ficam-se sempre apenas pela qualidade/aprofundamento do ensino tecnológico. Veja-se:

Artº 16º (competência para atribuir o grau de mestre): "desenvolvam actividade reconhecida de formação, de investigação ou de desenvolvimento de natureza profissional de alto nível.

Artº 18º (grau de mestre): "no ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional".

Artº 20º (estrutura do mestrado): "uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto de relatório final, consoante os objectivos específicos que vise, nos termos que sejam fixados pelas respectivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 25% do total dos créditos do ciclo de estudos".

Lido bem isto tudo, é de crer que a creditação do PT para o mestrado se possa fazer simplesmente com base numa educação tecnológica avançada, mas tradicional. A meu ver, o critério essencial devia ser o da inovação. Há dezenas de anos que se vulgarizou a expressão investigação e desenvolvimento (I&D). Entre nós, ainda reina a confusão. Conheço actividades típicas de desenvolvimento nas universidades que concorrem a projectos de investigação. Por outro lado, nos programas da FCT, não há tratamento diferenciado do desenvolvimento experimental e da inovação, a meu ver a vocação essencial do PT.

Penso que este componente essencial de inovação é que devia determinar a caracterização dos mestrados do PT. Neste aspecto, o projecto de decreto não me satisfaz e diminui o papel dos PT. A meu ver, esse papel é duplo. Com um objectivo estritamente pedagógico e de ensino especializado terciário, creio, que o PT tem uma função importante como facultador de CETs, a transpor para Portugal a experiência indiscutível dos "community colleges" americanos. A nível mais alto, as licenciaturas especializadas de três anos. Mas, passando para o mestrado, devia haver uma diferenciação *com exigência*, que o projecto não contempla. O mercado de trabalho vai ficar bem confuso com Bolonha. Muito mais ainda se não se clarificar a diferença entre os graus, concordo que equivalentes, dos dois subsistemas.

As equivalências pré e pós Bolonha

Desde que o processo de Bolonha, muito tardiamente, está entre nós na ribalta, bastantes leitores me colocam a questão da equivalência com os graus anteriores. Como provavelmente continuarei a receber tais dúvidas, aqui fica um apontamento para que remeterei quem me interrogar. Vou distinguir a questão das equivalências no que toca ao prosseguimento de estudos e no que respeita às carreiras da função pública, os dois principais problemas com que os leitores me confrontam.

Pode um licenciado actual frequentar *automaticamente* um novo mestrado? Não, mas nada impede que o faça se os seus estudos prévios forem acreditados, total ou parcialmente. O processo de Bolonha não só não o impede como, a meu ver, estimula. Trata-se não só da acreditação de aprendizagem prévia (APL), circunscrita à formação académica, como também, indo mais longe, da acreditação de aprendizagem prévia em exercício (APEL), pela qual se pode dar equivalência académica a competências e experiência ganhas no exercício profissional. Com os novos públicos e a tendência para a educação recorrente, intervalada com trabalho profissional, isto é uma questão essencial. Na prática, tudo indica que vai ficar a cargo de cada instituição.

Passando às carreiras da função pública, começo por lembrar a sua actual estrutura. Falo apenas das carreiras do regime geral. As especiais, designadamente as carreiras docentes, são facilmente reconvertíveis, se é que precisam de o ser. Os diplomados com o ensino superior ingressam em duas carreiras: a de técnico, com o bacharelato já esquecido, e a de técnico superior, com licenciatura. A diferença é significativa.

Na carreira técnica, para bacharéis, entra-se como estagiário, nível 222 (em 2005, o índice 100 correspondia a 317,16 euros), e progride-se até ao último escalão de técnico especialista principal, nível 650. A carreira desdobra-se em cinco categorias (entre parênteses, os níveis mínimo e máximo); técnico de 2ª classe (295-337); técnico de 1ª classe (340-415), técnico principal (400-475); técnico especialista (460-545); técnico especialista principal (510-650). Esta carreira não dá acesso às duas categorias máximas da função pública, as de assessor e assessor principal.

Na carreira de técnico superior, para licenciados, entra-se também como estagiário, mas ao nível 321 e pode-se ir até ao último escalão da categoria de assessor principal, ao nível 900.

O desdobramento em categorias é o seguinte: técnico superior de 2ª classe (400-455); técnico superior de 1ª classe (460-545); técnico superior principal (510-650); assessor (610-730); assessor principal (710-900). Veja-se que, no topo da carreira, um licenciado ganha 39% mais do que um bacharel.

No regime geral, não se contemplam os graus superiores, mestrado e doutoramento, a não ser como eventual condição de preferência no concurso, dependendo da fórmula

classificativa. Claro que tudo isto vai ser desafiado pelo processo de Bolonha. Infelizmente, tanto quanto sei, os responsáveis pela administração pública ainda nem sequer começaram a pensar nisto. Claro que no sector privado é diferente, será o mercado de emprego a ditar as leis.

Há duas formas de ver equivalências. Uma é pragmática e olha para a duração dos cursos. Quando este esquema de carreiras foi instituído, a diferença era significativa: 3 anos de bacharelato, quase sempre 5 anos de licenciatura. Com o correr do tempo, a passagem de muitas licenciaturas para 4 anos veio questionar tão grande diferença entre as duas carreiras. Se virmos o problema desta perspectiva, é claro que vai haver uma enorme confusão. No entanto, nunca ninguém questionou num concurso a equiparação da sua licenciatura de 5 anos à de 4 de um concorrente.

Se nos ativermos a esta lógica, o problema fica quase insolúvel. Vamos ter licenciaturas de 3 anos. Então, dariam acesso à carreira de técnico, e os mestrados, de 5 anos, à de técnico superior. Mas também vamos ter licenciaturas de 4 anos. Onde posicioná-las, numa nova carreira? E podem-se comparar graus pré e pós Bolonha? Três anos de estudo são o mesmo antes e depois? São, em trabalho do aluno, valem os mesmos créditos, mas esperemos que não sejam de todo em termos de qualificação e de aquisição de competências, mas não arrisco o meu dinheiro nesta aposta.

A outra perspectiva é a das qualificações. Teoricamente, é a mais aliciante, mas como medi-las, em termos de realização de "outcomes"? Se fosse exequível, até seria muito interessante a diferenciação, numa carreira única para todos os diplomados com ensino superior, de níveis de qualificação com significado no escalão de entrada e na progressão. E que um organismo tivesse a liberdade de posicionar como quisesse os candidatos, em função das suas qualificações, como certamente farão as empresas de qualidade (as outras continuarão a nivelar por baixo e a contratar por recibos verdes ou a prazo). Mas isto é irrealista.

Com tudo isto, estou convencido de que a decisão vai ser salomónica. O que está para trás assim fica, o que vem de novo é que será regulado. O que me parece que virá a ser necessário é o posicionamento de carreira dos diplomados com mestrado e com doutoramento. Criar carreira novas? Não me parece viável. O mais provável, a meu ver, será a definição de novos patamares de entrada, por exemplo o de técnico superior de 1ª classe para o mestrado e o de técnico superior principal para o doutoramento.

AUTONOMIA, GOVERNAÇÃO E GESTÃO

Nota prévia: Muitos destes apontamentos só são bem compreensíveis se lidos tendo em conta os meus artigos sobre este tema e o modelo de governação que advogo, oposto ao nosso modelo colegial e "de café para todos" ⁶

Dezembro 30.2003

Governo das universidades e faculdades: liderança e participação

O SNESup distribuiu pelos seus sócios um documento de crítica à proposta de lei da autonomia, presentemente em discussão na comissão parlamentar. Os leitores dos meus artigos e outros textos publicados na minha página sabem como sou crítico dessa proposta, mas, neste caso, as minhas críticas não convergem inteiramente com as do meu sindicato.

Crítica principalmente o SNESup as disposições relativas aos conselhos científicos, defendendo que "é importante separar as competências administrativas das competências científicas e manter a independência dos órgãos científicos. Ao contrário, o que se prevê na lei em preparação é a criação de dependências hierárquicas, e de mecanismos de homologação."

Começo por não aceitar bem a designação de "competências administrativas", que me parece limitadora. O papel dos conselhos directivos e, agora, muito bem, dos directores personalizados - apesar de muitas críticas, concordo com algumas inovações da proposta - não é meramente administrativo, embora muitos se remetam a isso. É de gestão, que é muito mais ampla: definição de estratégias e políticas, debatidas com os outros órgãos para máximo consenso e mobilização interna; regras e procedimentos de melhoria da qualidade; opções de distribuição orçamental interna; solução de pontos fracos, incluindo o recrutamento (que, a meu ver, faz parte da gestão, sem prejuízo da avaliação científica pelo conselho científico) e muito mais que o espaço desta escrita não me permite desenvolver.

Ainda com a antiga lei, mas com estatutos bastante inovadores, fui director de uma unidade universitária. Nunca me teria candidatado na situação típica da extremada "gestão democrática". Democrata sou-o, desde os tempos em que isto tinha custos, mas acho que o actual sistema é "democrático mas de não gestão". Insisto sempre em que a democracia se suicida se não for também eficiente (lembremo-nos de 1926). Os estatutos do meu instituto permitiram-me lançar uma reforma profunda da instituição, que era a minha ambição. Mas eram imperfeitos, porque estabeleceram um sistema

⁶ http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos_governacao

híbrido, com alguma afirmação da necessidade de pensamento e acção estratégicos e, com isto, relativa autoridade do director, mas conservando o essencial do espírito académico tradicional, incluindo as competências habituais do conselho científico. O conselho científico acabou por ser muitas vezes, por influência dos conservadores extremados e por pouca capacidade de se lhes opor por parte dos mais jovens, o maior foco de luta contra as reformas. Só não foi pior porque o seu presidente era um sincero e empenhado apoiante das reformas que eu propunha.

Escrevi no meu livro "A universidade no seu labirinto":

Uma instituição complexa como é uma universidade e, dentro dela, uma faculdade - mas afinal qualquer instituição moderna, seja uma empresa, seja uma instituição cultural, seja uma fundação - tem que ter políticas, tem que ter estratégias, tem que ter direcção eficaz. Qualquer delas está muito frequentemente ausente das universidades portuguesas, mas mais flagrantemente das suas unidades. Se não as tiver, a instituição anda ao sabor das estratégias particulares ditadas pelos interesses fragmentários de indivíduos ou grupos. Se não as tiver, ela não é capaz de uma acção adaptativa e pró-activa pronta e eficaz, respondendo e mesmo antecipando as pressões externas.

Defender a necessidade de uma direcção estratégica não é uma visão autoritária. Pelo contrário, pela parte que me toca, traduz uma preocupação sobre a questão do binómio liderança-participação, uma preocupação que tem uma raiz ideológica, de valores democráticos, mas também uma raiz pragmática, de bom funcionamento institucional. Exercer liderança não é exercer um poder autoritário. Para que a estratégia movida pelo líder seja mobilizadora, ela deve ser fortalecida pelo empenho colectivo que exige uma participação na concepção e desenvolvimento prático dessa estratégia. Isto é um factor essencial de coesão institucional e de dedicação a um projecto de conjunto, mas que também depende da capacidade e vontade das pessoas para contribuir, pela positiva, para o progresso institucional. Se não, a participação é um direito meramente formal, vazio de sentido real. A participação não se decreta, faz-se fazendo-se e merecendo-se.

A liderança não é sinónimo de concentração de poderes e centralização. Ela é o motor praticamente indispensável da proposta de concepção da política central e da sua tradução operacional, mas também é indispensável que essa acção política e de direcção seja sentida e assimilada pelos executantes. Isto passa por eles se sentirem também envolvidos na definição da política, sentirem que, nas suas funções de executante, estão a reflectir alguma coisa de que participaram e que lhes é própria e próxima. Mas esta noção moderna de participação também não é bem entendida na universidade, que a confunde com o funcionamento dos órgãos colegiais com poderes repartidos e potencialmente conflituais. Participação não é co-gestão. Na nossa situação universitária, em relação ao binómio liderança-

participação, pode-se dizer, embora um pouco esquematicamente, que a liderança não existe e que a participação é viciosa, formalista e ineficaz.

Hoje fico por estes aspectos de princípio, que o texto já vão longo para um blogue. Dentro em breve, voltarei a escrever sobre este assunto, então com maior atenção aos aspectos práticos (como escolher os verdadeiros líderes? Como compatibilizar, na prática, liderança e participação?). Não me critiquem antes de lerem o resto.

Janeiro 03.2004

Governo das universidades e faculdades: liderança e participação (II)

Volto ao tema do "post" de há dias, agora num plano mais concreto. Falei na necessidade de as universidades e as suas faculdades terem um governo estratégico e políticas coerentes inseridas numa visão clara do desenvolvimento institucional e da promoção da qualidade. Indissociavelmente da participação, que não é só um direito, mas também um factor de eficácia, isto exige liderança. O problema, entre nós, é provavelmente encontrar os líderes, porque a nossa cultura, as aptidões facultadas (ou não, neste caso) pelo nosso sistema educacional e os valores sociais não ajudam à emergência de líderes. Que até, quando aparecem, são incómodos, porque sacodem o conforto das ideias estabelecidas e fazem realçar a mediocridade, por contraste; são vistos com desconfiança e são frequentemente antagonizados. Por isto, como eu sei, as experiências de reforma podem ser interrompidas prematuramente, a bem da "normalidade" universitária.

A lógica actual da escolha dos dirigentes tem pouco a ver com a estratégia institucional. É apenas a da confiança subjectiva e a da impressão geral, quando não a do confronto, ou, na melhor das hipóteses, da negociação entre os grupos de interesses. O poder acaba frequentemente por ser exercido por professores impreparados, desconhecedores do que é a gestão, sem visão estratégica, incapazes de se afirmarem como líderes ou eleitos sabendo à partida que vão jogar o jogo da conciliação e do acomodamento com os interesses que os elegeram. A universidade tem medo do poder. A reacção típica de cada um em relação a um candidato ao lugar de direcção é perguntar-se em que é que ele vai mexer com os seus interesses pessoais.

Se passar a haver o cargo uninominal de director, com poderes muito acrescidos, mas preenchido com estes condicionalismos e entregue a pessoas sem visão, e se não se garantir que a sua liderança é equilibrada com uma participação real, não apenas formal, então concordo que, contra o que defendi até agora no plano teórico, é pior a emenda que o soneto. Por isto, não posso isolar a questão da direcção do quadro global e coerente de um novo modelo de governação universitária.

Quanto ao processo de escolha do director, penso que, de acordo com o *modelo profissional ou de gestão partilhada* que tenho defendido em vários artigos, deve ter

uma lógica essencialmente nominativa. A meu ver, o director deve ser nomeado pelo órgão máximo da universidade que tenho defendido, o conselho de governo (um "board of trustees" adaptado à nossa cultura universitária), ou pelo reitor (também este, como tenho escrito, escolhido de outra forma!), ouvido esse conselho. Respeitando o princípio da participação, essa nomeação deve ser precedida de consulta a um órgão representativo da escola ou a um conselho de directores de departamento, que penso que devia existir como órgão de aconselhamento regular do director.

Quanto ao aspecto mais focado na posição do SNESup, o da intangibilidade dos actuais poderes de contratação científica do conselho científico, julgo que o recrutamento, como em qualquer outra instituição ou empresa, é talvez o mais decisivo dos elementos de concretização de qualquer estratégica. Sem o recrutamento dos melhores, não se promove a qualidade. Defendo, por isto, que o director tenha um papel importante no que respeita à gestão do pessoal académico (concursos, nomeação definitiva e contratação de convidados). Não só deve ter poder de iniciativa no recrutamento, sujeito à avaliação de mérito científico pelo conselho científico, como também, ouvido o director de departamento e eventualmente todo o conselho de directores de departamento, deve ter o poder final de proposta ao reitor. Ao conselho científico devem ficar reservados os aspectos técnicos, como a apreciação dos currículos e a proposta de constituição de júris.

Sei que tudo isto é inaceitável por parte de muitos meus colegas, porventura a larga maioria. Além de muita coisa, ofende a sua auto-estima, como membros dos todo-poderosos conselhos científicos. Não pretendo retirar-lhes, como membros do conselho, qualquer capacidade de participação na vida da faculdade, como membros que são do seu corpo mais categorizado. Entendo que a liderança do director deve ser exercida em constante diálogo com o conselho científico mas, que por outro lado, não pode ficar comprometida pela actividade real do conselho científico. Digo real porque todos sabem como actuam os conselhos científicos, naqueles aspectos "sagrados" da gestão de pessoal académico. Transparecem muitas vezes os favoritismos, os preconceitos, a ligeireza de avaliação, os conflitos grupais, o igualitarismo e a nivelação pela mediania. Nem sempre, é bem verdade. Ficam esses outros casos de qualidade de actuação e de rigor para ocuparem o quadro de honra das universidades portuguesas.

Março 05.2004

Dirigentes universitários, bons gestores?

Os nossos cargos dirigentes superiores, directores-gerais, secretários-gerais, presidentes de institutos, são, geralmente, ou técnicos especializados ou licenciados em direito com carreira na função pública. Os primeiros, regra geral, não sabem nada de gestão. Pode-se dizer que têm recurso à ajuda dos segundos, dos dirigentes intermédios pertencentes à administração. Mas estes, como testemunhei, podem ser excelentes juristas,

conhecedores de todos os meandros da lei, mas totalmente ignorantes em gestão de organismos que, em muitos casos (por exemplo, os que têm autonomia financeira), são quase empresas em termos de número de pessoal e "cash flow".

Foi agora promulgado o novo Estatuto do Pessoal Dirigente (Lei 2/2004, de 15 de Janeiro). Muitos aspectos desta lei suscitam-me grandes reservas, mesmo franca discordância política. Mas não é disto que vou tratar, apenas do que respeita aos pressupostos técnicos do exercício dos cargos dirigentes.

A lei determina que "os titulares dos cargos dirigentes devem promover uma gestão orientada para resultados, de acordo com os objectivos anuais a atingir, definindo os recursos a utilizar e os programas a desenvolver, aplicando de forma sistemática mecanismos de controlo e avaliação dos resultados". Tudo isto são componentes elementares e obrigatórios de uma boa gestão. Por isto, diz também, mas de forma já muito menos precisa e mais atenuada, quanto à capacidade de gestão, que os directores-gerais e outros dirigentes superiores são nomeados de entre licenciados "que possuam competência técnica, aptidão, experiência profissional e formação adequadas ao exercício das respectivas funções". Como isto se vai cumprir, veremos... Em relação aos dirigentes intermédios, directores de serviço e chefes de divisão, a lei é mais taxativa, implicando mesmo a obrigatoriedade de cursos de formação em variadas matérias de gestão.

E na universidade e nas suas faculdades, assim como nos institutos politécnicos e suas escolas? Por tudo o que conheço e me dizem, estou convencido de que a governação universitária é o oposto da governação de qualquer organização moderna, em que a decisão política assenta obrigatoriamente numa base de gestão altamente profissionalizada e moderna. Na universidade, ela é primitiva e ignorada pelos "governantes".

A gestão administrativa e financeira tende a ser vista como rotina burocrática e de menor importância no contexto da direcção de uma instituição universitária. É olhada com sobranceria académica pelos universitários ou então, se têm que a fazer, como um sacrifício burocrático. Ela é forçosamente exercida, a nível da responsabilidade final, por docentes sem qualificações profissionais de gestão. Sei-o bem. Aposto que a maioria não sabe ler um balanço ou um mapa de fluxos financeiros.

A dicotomia dirigente académico ou gestor é uma falsa questão. As universidades e as suas unidades precisam de ambos e mais do que de ambos: precisam de um director estratégico, no sentido da prática internacional dos actuais "chief executive officers". Desenvolvimento e estratégia, visão de conjunto e capacidade de concretização administrativa e financeira das opções políticas (para mais num quadro de crescentes dificuldades financeiras) são aptidões que se requerem a um director e que não se esgotam - antes exigem ambas em reforço mútuo - em cada uma das vertentes científica e de gestão. Na prática, isto seria quase milagre. Daí que haja que se ir para soluções específicas.

Posso admitir que, no caso dos reitores, o cargo tenha um pendor mais político que de gestão. Por outro lado, têm consigo os administradores das universidades, mas esses, em geral juristas, sofrem das limitações que aponte, devendo o cargo ser ocupado cada vez mais por gestores profissionais. A situação é mais aguda no que respeita às faculdades e seus conselhos directivos (ainda por cima, órgãos colectivos). Já escrevi um artigo desenvolvido sobre isto. Deixo aqui apenas uma nota breve. É por isto e por muitas outras razões até mais importantes, como o papel estratégico da liderança, sempre conjugado com a participação, que defendo sem qualquer dúvida o exercício unipessoal do cargo de director. E entendo que, independentemente do Secretário, que, volto a dizer, não creio que seja obrigatoriamente um gestor, deve haver um Subdirector exterior à faculdade, recrutado de entre gestores profissionais, na prática de fora da administração pública. Isto tem óbvios problemas: como recrutar para um cargo temporário, como compensar isto em termos salariais, como fazê-lo em situação financeira cada vez mais difícil. Mas difícil não quer dizer impossível, principalmente quando, a meu ver, é absolutamente necessário. E tenho alguma experiência.

Março 09.2004

Ainda a gestão universitária

Respondi a um comentário muito pertinente ao meu "post" Dirigentes universitários: bons gestores?. O meu comentador refere o facto de muitos dirigentes, do ponto de vista da gestão, adoptarem uma atitude demissionista, deixando o verdadeiro poder para os funcionários. Só depois desse comentário é que me lembrei de outro aspecto, com que tive que lidar, embora correndo riscos e que se relaciona com esse comentário. É o da considerável ameaça de sanções disciplinares, financeiras e até criminais que impendem sobre os dirigentes. Compreensivelmente, amedrontam-se e não fogem da rotina.

Eu tenho uma experiência curiosa, como director do meu instituto. Daria uma boa aula num curso de administração pública. Vindo de um instituto privado de alta qualidade, e bom conhecedor da sua gestão, pretendi renovar o pantanoso instituto que fui encontrar, numa reforma que, obrigatoriamente tinha que ir desde os aspectos fundamentais de reorganização institucional, fomento da investigação e reconversão do ensino, até aos aspectos mais pragmáticos de renovação de infra-estruturas, de informatização da gestão e da circulação de documentos, de organização da contabilidade então primária, de introdução de uma gestão por objectivos e de uma correspondente contabilidade analítica, de racionalização de gastos e de economias de escala.

No espaço de poucos meses, o instituto foi sujeito a duas auditorias. A primeira, decidida pela reitoria para toda a universidade e suas unidades, foi feita pela PriceWaterhouseCoopers. A segunda, pela Inspeção Geral de Finanças, resultou de uma denúncia anónima (não tão anónima como se pensa) ao Procurador Geral da República de que eu tinha um saco azul para desvio de fundos em meu proveito. Não se

admirem: os mandarins universitários são capazes de tudo quando um reformador belisca os seus interesses.

O mais interessante é que os dois relatórios foram absolutamente opostos. Quase que ponto a ponto, aquilo que a PWC elogia como tendo sido decisões de boa gestão e chega a referir expressamente como exemplos a seguir por qualquer direcção moderna e eficaz, foram aqueles que a IGF refere como irregularidades, embora desculpando-me com a falta de boa assistência jurídica e com a óbvia vontade de reformar a gestão do instituto.

Abril 08.2004

Prestação de contas

A recente apresentação de contas pelos hospitais SA fez-me lembrar a falta de prestação de contas pelas universidades. Volto a insistir em que as nossas universidades são completamente opacas, como opaca tem sido a sua avaliação. Bem sei que os documentos são públicos, mas quem é que se pode dar ao enorme trabalho de os consultar? Os que estão na net são genéricos e redondos. Os relatórios de actividade das universidades nem sequer são publicados nos seus "sites".

Tudo isto tem a ver com um conceito pervertido de autonomia, considerada como um dogma indiscutível. A Constituição consagra-a, mas isto não significa que não se estabeleçam condições regulamentares. Os meus leitores certamente não duvidam de que eu concordo com a autonomia. Mas acho que ela deve ser questionada de um ponto de vista instrumental. Como factor de aperfeiçoamento do sistema. Da mesma forma, é preciso perguntar-se "a que devem estar obrigadas as universidades para que se justifique, instrumentalmente, a autonomia?" Sem ambas as coisas, ela é um anacrónico auto-governo corporativo, que aliás está longe de ser matricial na história das universidades).

Por outro lado, a autonomia exige o dever absoluto e sem subterfúgios de prestação de contas, a tão falada "accountability". Como já estou farto de escrever, devia ser obrigatória, em jornais de grande tiragem, a publicação das contas e relatório de actividades das universidades e institutos politécnicos. As contas deviam ser certificadas obrigatoriamente por um revisor oficial de contas. Mas esta transparência não se devia esgotar num único momento anual. Todos os documentos importantes deviam estar acessíveis na Internet. Como situação, vi com agrado, há dias, um "site" renovado de uma universidade em que até estão incluídas todas as resoluções do senado. Parabéns.

PS - o que vou dizer é, obviamente, uma provocação e um exagero, só para fazer pensar. Se tivesse que medir os resultados da autonomia, diria que são 80% de rotina sem significado, 15% de irresponsabilidade e decisões inaceitáveis e 5% de medidas pontuais inovadoras ou, pelo menos, interessantes. Quanto a outros, como modernidade

e eficiência de governação, mudança cultural, capacidade estratégica e de proactividade, resposta atempada aos desafios, 0%.

Abril 22.2004

Marçal Grilo e os conselhos de curadores

Já escrevi sobre a acção reformadora que se pode ter, embora parecendo que com pouco sucesso, por actuações persuasivas e correctivas quanto às práticas concretas da universidade e àquilo a que chamo as suas disfuncionalidades. Amanhã ou depois regressarei a isto, com o exemplo comentado das muitas opiniões expressas na discussão de uma entrada minha anterior. Hoje, vou àquilo a que já chamei a outra das "linhas cruzadas" das minhas ideias de reforma, isto é, a macroanálise da educação superior e as respectivas reformas sistémicas. Isto vem a propósito da entrevista dada à última Pública pelo Prof. Marçal Grilo. Estando, no essencial de acordo com ele, vou fazer de advogado do diabo, repetindo uma discussão que já tivemos na minha página (artigo de Marçal Grilo e resposta minha).

Para Marçal Grilo, há duas mudanças vitais a introduzir nas universidades: uma grande acção de "fund raising", de que não vou falar agora, e a adopção do modelo americano dos conselhos de curadores - os "boards of trustees", seguindo a ideia de que "o maior problema (das universidades) é o do seu modelo de governo". (...) Hoje, o que existe é um sistema excessivamente corporativo, que se defende muito, que criou uma lógica de funcionamento em grupo dentro das universidades". Em concordância, e de muita coisa que sobre isto tenho escrito, extraio um exemplo: "o modelo colegial actual está exausto, como é cada vez mais reconhecido, e nem o apodo tão valorizado de 'gestão democrática' o salva. É ineficaz, rotineiro e não resulta em inovação. Na raiz de tudo isto, está a incapacidade do modelo de gerar um pensamento estratégico e consequentes políticas de qualidade e de antecipação aos desafios". Pelos vistos, não podíamos estar mais de acordo.

Na ideia de Marçal Grilo e seguindo a concepção típica americana, os conselhos são "constituídos por um conjunto de pessoas que assumem a responsabilidade de traçar o caminho da sua instituição. Não têm que ser grandes gestores, têm é que ter experiência da vida para poderem assumir o papel de garantes dos objectivos e do caminho. Este conselho determina quem é o gestor da instituição e é perante ele que os executivos têm de prestar contas". Obviamente, "gestor da instituição" significa reitor.

Concordando com a posição de Marçal Grilo, no seu princípio, discordo da sua formulação concreta. A meu ver, o modelo americano é muito dificilmente transponível para a Europa. Os curadores americanos reflectem características culturais próprias e a força da sociedade civil. É certo que não precisam de ser bons gestores, mas são-no frequentemente, não porque tenham que gerir a universidade, mas porque têm que avaliar essa gestão e tomar medidas correctivas. E têm outras características essenciais:

são leal e inteiramente dedicados ao governo da universidade, com isenção em relação aos seus outros interesses privados, são estudiosos e bons conhecedores dos problemas universitários e da política universitária em geral e assumem como dever uma actividade importante de "fund raising". Para terem autoridade sobre os interesses corporativos internos, são pessoas de grande prestígio social, profissional ou cultural. Mesmo que pensemos, em Portugal, em conselhos muito pequenos, de 10 membros (nos EUA variam, em geral, entre 15 e 20), teríamos que encontrar 140 pessoas com essas características para as nossas universidades públicas.

Depois, o conselho de curadores, ou de governo, como costume chamar-lhe, tem que se defrontar, entre nós, com uma fortíssima cultura corporativa e com práticas extremas - ineficazes mas tidas como sagradas - de colegialidade. A passagem brusca de um para outro modelo poderia conduzir, com alta probabilidade, à rotura do sistema. Por estas e outras razões, que tenho discutido em variados artigos (aqui fica um exemplo, talvez o mais completo), defendo um sistema misto, como, aliás, parece ser tendência europeia, em que o conselho de governo deve ter composição mista, com membros externos mas também com um número significativo de membros internos escolhidos em função estrita da sua competência "política" universitária; e em que os poderes do conselho de curadores ou de governo sejam exercidos em cooperação com um órgão representativo da comunidade universitária, um senado remodelado.

Junho 23.2004

Managerialismo na universidade

No que eu me fui meter, com promessas impensadas. Responder ao colóquio sobre *managerialismo* recentemente promovido em Coimbra pelo SNESup e relatado pelo blogue "Que Universidade?" é tarefa que dá para um artigo e que não permite aqui mais do que umas notas. Pelo que li, fiquei com a impressão, porventura injusta, de que a sessão terá sido mais um desfilar de perigos, alguns reais, outros imaginários, sem apresentação de alternativas. Pecha portuguesa a que sou totalmente avesso. E desculpem, que isto vai ter que ser longo, contra a minha promessa de ligeireza deste blogue em época pré-estival.

É necessário começar por se clarificar os termos. De que se está a falar? O managerialismo puro e duro, impossível de definir aqui mas expresso pela fórmula "deixem os gestores gerirem", nem nas empresas é praticado. Não conheço nenhuma empresa importante em que os gestores não estejam subordinados a um qualquer conselho que define a estratégia, em função da vontade dos accionistas. Do que se fala mais, em relação à universidade é de outras duas coisas, não totalmente coincidentes: o "novo managerialismo" e a "nova administração pública", NAP ("new public management").

Mesmo em relação ao novo managerialismo, é preciso ter presente que ele pode aparecer como uma ideologia ou como um conjunto de normas práticas e operativas, distinção já discutida por Alberto Amaral. Como ideologia, lançada por Reagan e Thatcher, considero-o perigoso, porque, como todas as ideologias, tende a ser globalizante e aplicável como dogma, desligado da análise crítica de cada problema ou situação. Ele leva ao desmantelamento do Estado providência, à perda do sentido do serviço público e, tendencialmente, à desresponsabilização do Estado e à privatização sem sentido que não seja o ideológico.

Porém, se visto como um conjunto de princípios e regras de organização e funcionamento, aplicados como políticas práticas com o objectivo de melhorar a administração sem perda dos valores e objectivos do serviço público, não me parece que possa ser rejeitado liminarmente. Neste sentido, julgo-me semi-managerialista e adepto convicto de uma tese hoje muito discutida, a da *governança partilhada*. Por exemplo, a NAP inclui muitas receitas de tipo managerialista, mas inseridas em outros princípios tão importantes como a gestão por objectivos, a transparência orçamental e administrativa, a prestação de contas, a proximidade dos cidadãos, a transversalidade interdisciplinar, o governo electrónico, etc. Reconheço, no entanto, que há riscos. Em primeiro lugar, a aplicação do novo managerialismo como uma panaceia e sem adaptação a cada situação; em segundo lugar, o arrastamento de aspectos problemáticos. A adopção de métodos de gestão, avaliação, organização do trabalho e das carreiras próprios das empresas pode vir carregada com critérios puramente economicistas e com uma sobrevalorização do mercado, também próprios do mundo empresarial.

Passemos em revista algumas das normas e medidas de inspiração managerialista (ou melhor, da NAP), vistas à luz da situação universitária. O discurso anti-managerialista universitário omite-as habitualmente, agitando apenas os aspectos que também considero problemáticos. Há um défice notório de rigor intelectual e de análise científica na nossa universidade. É natural, *ela também é um poder político e comporta-se como tal!*

1. *Descentralização e autonomia funcional, com reforço da responsabilidade dos níveis intermédios*. Onde é que, com boa informação, se vai buscar a ideia de que o managerialismo é autoritário, contradição total com toda a teoria organizacional actual? Quem diz que o managerialismo centraliza o poder e, na universidade, põe em risco a autonomia das escolas, ou desconhece este princípio (admito que nem sempre correctamente aplicado) ou então concebe a universidade ou quer mantê-la como uma simples confederação de escolas, com poderes diluídos até quase à anarquia (ou melhor, diluídos até ao poder mandarim).

2. *Definição de estratégia e gestão por objectivos*. É para mim a falha mais clamorosa das universidades. Ao fim de 30 anos de autogoverno, qual é o seu órgão que tem demonstrado capacidade de definição estratégica? O senado? Ou, na inoperância de decisão do senado, o reitor? Querem ainda mais poderes para este - de facto - quase monarca absoluto, na prática sem um controlo efectivo? Daí a proposta "managerialista"

da divisão de poderes. O estratégico e político para um conselho restrito, o de gestão para o reitorado. E não é obrigatoriamente qualquer perda de autonomia, porque não é obrigatório que o conselho seja à americana, só de membros externos; até pode ter maioria de internos, mas à base da competência.

3. *Envolvimento dos interessados ("stakeholders")*. Admito que não seja um princípio tipicamente managerialista, mas é coerente com a NAP. Porque é que as universidades o recusam e fecham as portas à sociedade e à participação de membros externos na sua governação, mesmo que seja uma simples presença simbólica no senado? Quanto a isto, um argumento vulgar é engraçado: porque os externos se aborrecem e não contribuem; porque será?! Porque é que o reitor tem que ser obrigatoriamente um professor da própria universidade?

4. *Atenção ao mercado e políticas de competição*. Aqui também tenho alguma preocupação, mas que não creio irresolúvel. Na impossibilidade de aqui discutir este problema, remeto o leitor para um artigo meu.

5. *Financiamento partilhado e financiamento público programático*. O financiamento partilhado tem que ser discutido numa base não exclusivamente ideológica, como tem sido a questão das propinas, e muito menos à merceeiro, como atitude pragmática das universidades face ao desinvestimento público. O financiamento partilhado justifica-se teoricamente por a educação superior, sendo inegavelmente um bem público, também ser um bem privado, conferindo grandes vantagens económicas e sociais a quem o possui. O que interessa é como traduzir isto na prática de forma a combater a exclusão social. Quanto ao financiamento programático e competitivo, porque é que as universidades e o CRUP parecem aceitá-lo mas não dão um passo nesse sentido? Porque estão confortáveis com a mediania e rotina do igualitarismo do financiamento por fórmula?

6. *Responsabilidade e prestação de contas*. Nem vale a pena dizer alguma coisa. Onde é que estão publicados os relatórios e contas das universidades? Quem tem poderes para demitir um dirigente que seja um gestor irresponsável e incompetente dos dinheiros públicos? Qual é a universidade que tem um conselho fiscal, obrigatório para as empresas?

7. *Custo-eficiência*. Silêncio, novamente, que toda a gente sabe qual é a situação. E o problema é mais geral. Já um dia contei que duas auditorias seguidas à minha direcção, uma privada e outra pública, deram resultados totalmente contraditórios. A privada elogiou os resultados, a pública preocupou-se com o "pisar do risco" que tive que fazer para esses resultados.

8. *Liderança e participação responsável*. Também já escrevi muito sobre isto. Os dirigentes-gestores não são elegíveis, têm que ser designados pela sua competência e por quem sabe avaliar essa competência. Mas, quando a qualidade passa pela autonomia e responsabilidade dos agentes reais, professores, investigadores e estudantes, a

liderança que se pede aos dirigentes tem que ter um forte compromisso com a participação *responsável* desses agentes no terreno.

9. *Gestão profissionalizada*. Professores, maus gestores: por natureza, cultura, preparação e disponibilidade. Rejeito a prática desviante, noutros domínios da nossa administração (vide saúde) para se privilegiarem os gestores profissionais como dirigentes. Na universidade, por razões que me parecem óbvias, a responsabilidade máxima da gestão deve ser dos académicos (reitor e directores de unidades). Mas julgo que essa responsabilidade deve ser principalmente de supervisão de gestores profissionais. Admito mesmo que um dos vice-reitores ou um subdirector de faculdade devia ser um gestor qualificado.

10. *Rigor orçamental e contabilidade empresarial*. Só isto daria todo um artigo, como já deu.

Dito tudo isto, que já vai longo, resta-me acrescentar que, a meu ver, as perspectivas managerialistas estão a ser discutidas de forma viciada, como se só de ideologia managerialista se pudesse falar. Há medidas managerialistas que, como listei, podem contribuir enormemente para a reforma da universidade. É preciso não as confundir com a sua extremação ou deturpação, tais como a prevalência absoluta do mercado, a subalternização das missões não quantificáveis economicamente da universidade - principalmente a sua missão cultural -, o uso do managerialismo para cortes orçamentais, a desvalorização do papel individual dos académicos. E também não considerar como *irremediáveis* riscos que frequentemente se apontam às medidas (não estou a falar da ideologia) managerialistas: a desvalorização da investigação fundamental, os efeitos na liberdade académica, o primado da educação vocacional, a suborçamentação pública.

Em conclusão: tema polémico, preocupações legítimas, mas não a principal causa do estremecer que se vê na universidade. A universidade sobressalta-se sempre que se põe em dúvida o seu autogoverno e o seu corporativismo (mandarinato) académico.

Junho 25.2004

Ainda a autonomia

Enquanto espero pelo futebol, ainda vai um pouco de prosa, agora mais ligeira. Em 1988, quando se debatia a lei da autonomia, um partido por quem eu tinha grande estima convidou-me para a elaboração da sua proposta de lei. Tive reuniões com outros participantes, três catedráticos de grande prestígio científico e do mais progressista que a universidade de então podia ter. Garanto que eram mesmo a nata! Ainda tenho (a minha mania de guardar tudo, quando muitas vezes devíamos era esquecer) as notas dessas reuniões. Creio que não houve uma ideia que eu tenha conseguido fazer passar,

porque aqueles respeitáveis senhores, quando se tratava de universidade, tinham uma cultura pré-histórica.

Mas creio que todos os partidos fizeram o mesmo. A lei acabou por ser feita, de facto, por universitários. O peso da corporação é terrível! Suspeito de que ainda hoje, por vias mais ou menos ínvias, ainda são em grande parte os universitários a ditar o seu próprio quadro legal.

Autonomia: da pseudoteoria à prática

Os comentários à minha entrada anterior sobre managerialismo fazem-me pensar que ajudará dar um exemplo prático do que se chama *gestão partilhada* ou do que eu chamo *novo modelo europeu*, visível em praticamente todas as muitas reformas recentes. Vou autocitar-me, do meu livro e dos vários artigos que tenho escrito com propostas para um novo modelo de governação universitária em Portugal. Talvez isto seja vantajoso para não se esgrimirem argumentos no ar e se perceber que os "atentados" ao autogoverno não são obrigatoriamente um risco para a universidade e as suas missões, são sim é para o espírito corporativo e para a desresponsabilização, impunidade e rotineirismo que, com boas excepções, ainda se vêem tanto por aí. Note-se que o que se segue é apenas um exemplo, porque eu imagino e tenho descrito numerosas variantes deste modelo, salvaguardando os seus princípios.

1.a) O governo estratégico da universidade deve competir a um conselho de governo, com não mais do que 20 membros.

b) O conselho de governo é composto pelo reitor, por professores ou investigadores designados pelo senado com base na sua competência política universitária e não por representação, e por um mínimo de 20% de membros externos à universidade, académicos ou não, cooptados pelos restantes membros do conselho. Os membros externos são escolhidos em função da sua qualidade e da garantia de dedicação à universidade, e não obrigatoriamente por cargos que exerçam.

c) As competências do conselho de governo são: i. a definição da estratégia de desenvolvimento e qualidade da universidade e elaboração das respectivas políticas de concretização; ii. a aprovação do orçamento e a fixação das propinas; iii. a nomeação do reitor, em cooperação com o senado; iv. a criação ou extinção de cursos, ouvido o senado; v. a promoção e apreciação da avaliação e da autoavaliação; vi. o estabelecimento das relações entre a universidade e o meio social; vii. o acompanhamento da gestão da universidade. Os membros do conselho de governo comprometem-se a participar activamente no "fund raising" da universidade.

2. a) A reitoria é composta pelo reitor, por um vice-reitor executivo nomeado pelo conselho de governo e por até três vice-reitores nomeados pelo reitor, ouvido o conselho de governo.

b) O reitor é o responsável máximo pela administração académica, financeira e de pessoal, respeitando as políticas definidas pelo conselho geral. O reitor é escolhido

mediante o seguinte processo: o conselho de governo, após publicitação, apreciação curricular, entrevista e outros processos, elabora uma lista de três candidatos, professores, investigadores ou personalidades destacadas em política universitária, pertencentes ou não à universidade; uma comissão do senado, depois, o próprio senado, emite um parecer fundamentado sobre os candidatos; finalmente, o conselho de governo nomeia o reitor, com um mandato de cinco anos.

c) O vice-reitor executivo é um gestor qualificado, responsável directo pela gestão financeira e patrimonial da universidade.

3. a) O senado, com dimensão máxima de 50 membros, é constituído por 70% de professores e investigadores e por 30% de estudantes. Todos os membros são eleitos pelos respectivos corpos e não há membros por inerência, a não ser, eventualmente, como observadores ou consultores.

b) Compete ao senado, nomeadamente: emitir propostas ou recomendações ao conselho de governo ou ao reitorado, sempre que o entenda; dar parecer sobre o plano estratégico do conselho de governo; participar na nomeação do reitor, como descrito acima; aprovar o relatório anual; dar parecer sobre a criação ou extinção de cursos; decidir sobre matérias estritamente académicas.

4. a) A direcção das faculdades compete a um professor da escola ou exterior, nomeado pela reitoria, ouvido o conselho de governo e os conselhos científico e de directores de departamento.

b) O director é assistido pelo conselho dos directores de departamento.

c) O conselho científico é composto por dois professores catedráticos, dois professores associados e um professor auxiliar de cada departamento, eleito por todos os professores do departamento. O conselho científico tem competências próximas das actuais, mas as suas deliberações podem ser sempre impugnadas junto do reitor pelo director da faculdade.

d) O conselho pedagógico é o órgão de concertação entre professores e estudantes, com composição paritária.

e) Os directores de departamento são seleccionados por concurso internacional, com um júri nomeado pelo reitor sob proposta do director.

Em que é que isto é managerialista, no sentido pejorativo de lesivo das missões e do carácter cultural das universidades? Mas é-o, no sentido positivo da eficiência das instituições, da sua abertura, da sua responsabilidade, da "meritocracia". Mesmo assim, tem muito de compromisso com a nossa cultura institucional e fica a léguas de muitas reformas recentes na Europa, até em Espanha. No entanto, julgo que ainda é inaceitável para a esmagadora maioria dos universitários (incluindo os estudantes). É por isto que digo (tanto que eu discordo do Prof. Miller Guerra, agora pago-lhe!) que a reforma só vinda de fora.

O dogma da autonomia universitária

As universidades rejeitam qualquer novo modelo de reforma invocando normalmente, quase como argumento único e indiscutível, que ele vai contra a autonomia universitária, tal como elas a entendem e conseguiram fazer consagrar. Ora a autonomia não pode ser um dogma. Ela tem vantagens práticas, que já tenho apontado, mas isto torna-a instrumental. Quando essas vantagens não se concretizam ou, pior ainda, a autonomia se mostra contrária à qualidade prática, ela é questionável. Mas muito raramente vejo discutir a autonomia nestes termos. Ou se invocam razões históricas, sem fundamento, ou se liga indissociavelmente a autonomia institucional à autonomia individual do professor e investigador - e é preciso provar essa ligação - ou ainda, frequentemente, se limita a invocar o preceito constitucional, o que é redundante porque esse preceito deriva ideologicamente dos pseudo-argumentos anteriores. Por isto, posso considerar-me um *autonomista crítico*.

Outro mito é o da "gestão democrática". Não é por os dirigentes serem eleitos e por membros dos corpos universitários integrarem os órgãos directivos que a gestão passa a ser democrática. E, em geral, deixa de ser a melhor gestão. Um sistema democrático é um sistema de poder. Ora qual é o poder real da comunidade académica?

As universidades protestam contra a "reforma managerialista" mas não apresentam alternativas, quando são notórios a sua dificuldade de gerar estratégias de adaptação e mudança, o conservadorismo da sua cultura institucional, a sua "esquizofrenia" social e, mais simplesmente, a ineficiência da sua gestão. Mas não apresentam o seu próprio modelo de "reforma académica", segundo os seus princípios de colegialidade e de "gestão democrática", nem sequer são capazes de corrigir as suas insuficiências funcionais. Nestas circunstâncias, o actual nível de autonomia e de autogoverno deixa de ter justificação prática e passa a ser apenas um dogma ideológico (específico de uma corporação).

Julgo-me bom conhecedor dos sistemas europeus e não vi ainda um sistema universitário com autonomia (praticamente autarcia) comparável à nossa. Por isso, nem sequer o direito comparado serve aos defensores mais extremados da autonomia. Vou dar um exemplo, *com que até não concordo*. Na democrática Holanda, desde há alguns anos, o governo nomeia um conselho de cinco supervisores. Este conselho nomeia o conselho executivo, supervisa a sua actividade e negocia com o governo a proposta de orçamento. O conselho executivo é composto pelo presidente, que é a autoridade política máxima e que pode não ser académico da universidade, pelo reitor, que assegura a direcção académica e científica, e pelo vice-presidente, responsável pela administração financeira. Grande autonomia, não é?

A autonomia vista por um constitucionalista

Volto à autonomia. Critiquei, talvez até com força demasiada, os que se refugiam numa autonomia dogmática. Mas não é esta a atitude de todos os defensores da autonomia e vou dar um exemplo que muito prezo, o de Vital Moreira. Pelo menos duas vezes, "defrontei-me" com VM em debates sobre a autonomia e o governo da universidade. As aspas significam que o confronto de opiniões nunca é um combate, quando as pessoas se respeitam e, neste caso, para mais, unidas por uma boa amizade. Mas significam também que as nossas divergências têm por fundo uma grande convergência de princípios.

Como disse, VM é uma excepção no que toca aos defensores do autogoverno. Em primeiro lugar, não fosse ele um especialista também em administração e em institutos públicos, coloca o problema da autonomia no quadro da Nova Administração Pública (embora considerando, como eu, que as universidades são institutos públicos especiais) e não se limita, como constitucionalista, a invocar a Constituição e ficar por aí. Em segundo lugar, é crítico de um excesso de democracia, com demasiado poder dos estudantes e, já agora, dos funcionários, situação única em toda a administração pública. Finalmente, julgo que também é defensor de um papel importante dos "stakeholders", isto é, os interessados na universidade pública, empregadores, sindicatos, associações profissionais, interesses locais, meio cultural, etc.

Em que é que divergimos, então? É que, como sabem, eu dou ênfase à participação a nível de governação, de definição de estratégias e da escolha dos dirigentes. VM pretende os mesmos objectivos mas desloca a dependência social da universidade e a prestação de contas ("accountability") para a área da fiscalização, propondo a criação de um órgão fiscal com larga (ou exclusiva?) participação externa. Como se vê e eu deduzo do que lhe ouvi, VM não é daqueles que se enclausuram na autonomia e, como eu costumo elogiar, tem a preocupação de pôr propostas na mesa.

Não sei porquê, eu que até troco correspondência frequente com ele, ainda nunca esclareci alguns aspectos decisivos da sua proposta. Duvido da sua eficácia, mas para uma opinião mais segura, tudo depende do que VM vê como poderes desse conselho fiscal. Presumo que, obrigatoriamente, dar opinião sobre o orçamento, o plano de actividade e o relatório. Mas com que eficácia? E já perceberam que esta é sempre a minha preocupação: a boa aplicação dos princípios exige eficácia, sob risco de diminuir os próprios princípios. Na vida política e também nas empresas, a recusa de qualquer daqueles três documentos implica, normalmente, a queda do executivo. O que aconteceria na universidade se o conselho fiscal os recusasse? Admitiria o corporativismo universitário essa recusa e que conclusões daí extrairia? Admite VM, como eu próprio se defendesse esta solução de conselho fiscal, para mim recuada, que esse conselho tenha poderes para convocar a Assembleia da universidade e propor uma moção de censura, com resultado na demissão do reitor, se aprovada? E, mesmo

admitindo esta possibilidade, alguma vez ela teria esse resultado? E que jogos eleitorais, entre professores e/ou estudantes, se passariam na Assembleia da universidade em tal situação?

PS - É verdade que eu também proponho um conselho fiscal, mas como órgão técnico para auditoria de contas e parecer para o conselho de governo, para que este tome a sua decisão política.

Julho 12.2004

A que propósito vem o mercado?

Fui ler um parecer do Prof. Adriano Moreira (AM), pedido pelo governo. Tenho muita consideração pelo Prof. Adriano Moreira, pela profundidade e rigor das suas reflexões sobre a educação superior e pela sua actividade como presidente do CNAVES. Por isso, fiquei muito surpreendido com uma passagem do parecer (pág. 20):

"Um dos aspectos a considerar é o da eventual contaminação das propostas pela teologia de mercado, designadamente quando se apela a um quadro de curadores, ou conselho geral com maioria de representantes de sectores não universitários, e acento tónico nas actividades económicas, competente para eleger o Reitor, escolher os executivos, aprovar os planos estratégicos, tudo coisas que foram progressivamente sendo retiradas ao poder governativo eleito, agora eventualmente transferidas para os interesses dispersos da sociedade civil à espera de ser definida".

O que é que isto tem a ver com o mercado?! Será porque isto é típico do modelo americano e as universidades americanas são muito determinadas (mas não tanto quanto se pensa) pelo mercado? Mas as duas coisas não são indissociáveis. O "novo modelo de governação" europeu, que tenho chamado de *governação partilhada*, está a alastrar pela Europa, cujas universidades, felizmente, se limitam, no máximo, a uma perspectiva de "quase mercado". E as universidades tradicionais inglesas, com antiquíssima intervenção externa? Oxford e Cambridge regem-se pela teologia do mercado? Não esperava de AM tal argumento, porventura em desespero de causa, já que, como aqui tenho criticado em relação a outros, não avança nenhum argumento em favor do auto-governo que não seja histórico, história que já demonstrei não justificar a autonomia recente, muito pelo contrário. E, se a história vale, porque é que não vivemos hoje deleitados com um rei absoluto?

Com excepção da maioria de externos nos conselhos gerais e do acento tónico nas actividades económicas, que AM não devia generalizar, porque nem todos os defendem, como é o meu caso, a descrição que faz do modelo é correcta. Mas **nunca** vi defender este modelo em termos de teologia do mercado. Pessoalmente, defendo-o com fundamento na necessidade de as universidades terem uma governação estratégica

eficaz, de não se enquistarem e se isolarem dos interesses sociais, de serem responsáveis perante quem as financia, todos nós, de seleccionarem os melhores como seus governantes, não os mais populares. AM não refere estes argumentos. Mas, curiosamente, usa-os como justificadores da autonomia e do auto-governo (pág. 19):

"O tema da governação assumiu relevância nas intervenções com precedência ocasional sobre a definição do que deve ser governado com autonomia institucional. A enumeração das críticas em que se apoia agora a exigência, de uma reformulação correctora do trajecto iniciado em 1988, anda inspirada pelo modelo do juiz de fora encarregado de eliminar o chamado poder corporativo que se acusa de hegemónico, de atacar os privilégios inerentes à falta de concorrenciaisidade, de eliminar o silêncio dando lugar ao debate, de agitar o repouso no financiamento que dispensa o risco e a inovação. Agora, em consonância semântica com o modelo democrático, o juiz de fora não se aconselha que seja designado pelo poder político distribuidor dos recursos financeiros e da regulação legislativa, aponta-se antes para a sociedade civil, na qual se indicia um sector de stakeholders, o todo constituindo uma banca perante a qual a universidade prestaria contas - accountability ou responsiveness."

A defesa estréua da autonomia em extremo por AM tem um aspecto curioso. Normalmente, ela está associada estreitamente à "gestão democrática". No entanto, é provável que muitos professores, menos corajosos no confronto com os "inferiores", também partilhem da ideia de AM de uma "*gestão aristocrática*", como demonstrado na pág. 13. Mas a clarificação de águas fica para os ultra-autonomistas, não para mim, que sou *autonomista crítico*:

"A íntima ligação histórica das universidades com as Igrejas, deve fazer compreender que o rito de passagem corresponde aos noviciados, e que por isso a intervenção dos escolares nos patamares da gestão deve ser função da integração suposta, o que remete para uma definição qualitativa e temporal da capacidade de intervir, e também uma definição de área de intervenção que se afigura ser inicialmente a dos conselhos pedagógicos."

Noviciado para quem? Estudantes, certamente, mas talvez também para assistentes, para professores auxiliares. Não é isto a universidade catedrática? Falem os defensores da gestão democrática, que eu fico de fora desta discussão.

Mas, como já disse, o meu apreço por AM não me permite ficar por esta crítica. O parecer tem coisas que me agradaram muito, como, por exemplo, a firme defesa da liberdade académica de ensinar e investigar e da missão cultural da universidade. E mais: a discussão do sistema binário, a defesa da importância das redes, a discussão dos riscos de desregulamentação pela inclusão da educação no GATS e, principalmente, da avaliação, de que aqui falei há dias. Que seja o presidente do CNAVES a vir pôr em causa a nossa avaliação, a que chama, mordazmente, "avaliação canónica e endógena" e

defender a "auditoria de desempenho", a que eu chamo avaliação institucional, segundo o uso internacional, é coisa que muito me agrada.

Julho 14.2004

O modelo de governação partilhada

Não fica bem republicar uma entrada anterior, mas acho que, neste caso, se justifica. Dois textos sobre um parecer do Prof. Adriano Moreira têm suscitado grande discussão: um no *Que Universidade?* e outro meu. No meu texto e nos comentários, falo em *governação partilhada*. Um estimado comentador pede-me que relembre o que significa este conceito, em termos práticos e de modelo.

Devo começar por esclarecer um equívoco que tem envenenado muito a discussão sobre a governação das universidades. Basta uma simples alusão a "trustees", curadores, intervenção externa, "stakeholders", dependência da sociedade (que alguns interpretam logo como intervenção do governo) para, abusivamente, se dizer "lá vem o modelo americano". Não é intelectualmente honesto, ou é ignorância. Estou tentado a decidir que nunca mais entro numa discussão nestes termos. Primeiro, eu uso - e outros - todos essas expressões e argumentos mas num contexto preciso e nunca advoguei a adopção do modelo americano, por razões culturais e práticas que estão bem explanadas num debate com um colega, com o título sugestivo de "Deve o modelo americano de governação das universidades ser transposto para Portugal?"⁷

Em segundo lugar, são muitas as universidades americanas, e das melhores, em que se discute actualmente uma forma mais aperfeiçoada de compromisso entre o poder comunitário e o poder académico. O termo "shared governance" tem origem nessa discussão. Terceiro, o modelo tem a sua mais notória expressão nos EUA, mas radica na concepção inglesa dos colégios, precursores da ideia das actuais fundações. Finalmente, os princípios de intervenção social, luta contra o enquistamento corporativo, pensamento estratégico, qualidade da governação, responsabilidade social ("accountability") estão hoje subjacentes a uma variedade de reformas recentes em muitos países europeus, sem qualquer lesão à missão consagrada da universidade, sem qualquer "ideologia do mercado" (outro papão inconsistente) e constituindo a base daquilo a que chamo o novo modelo europeu, sinónimo da governação partilhada, e que acomoda uma grande variedade de soluções concretas. Leia-se, acima, o meu apontamento "Autonomia: da pseudoteoria à prática", de 25.6.2004.

Esse modelo prejudica a missão da universidade como guardiã privilegiada do saber? Prejudica a liberdade de ensinar e aprender? Prejudica a investigação científica ou a contribuição das humanidades para o conhecimento e para a formação integral do

⁷ <http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos/bot.html>

indivíduo? Põe a universidade na dependência do mercado? Prejudica a capacidade das universidades de se adaptarem proactivamente à evolução da sociedade? Diminui a capacidade de elaboração de um pensamento estratégico e consequentes políticas de inovação e desenvolvimento? Se me demonstrarem que qualquer destas perguntas tem resposta afirmativa, eu sou o primeiro a rever as minhas ideias. Se não, desafio ao contrário: demonstrem, racionalmente e não ideologicamente, que o nosso modelo corporativo-colegial responde melhor a essas perguntas fundamentais.

Julho 15.2004

O modelo de governação partilhada (II) - exemplos europeus

Esta discussão sobre gestão partilhada e novos modelos europeus parece-me que justifica a transcrição de alguns exemplos que descrevo no meu livro, com actualização de alguns. Podem estranhar que não fale da **Alemanha**. Aí, a organização universitária varia conforme os "Länder". A autonomia é bastante limitada pelo poder do "Land", incluindo o estatutário, e a intervenção governamental é considerável.

A **Holanda**, é um exemplo extremo da adopção de um modelo de gestão anti-corporativa. O governo da universidade compete a um conselho de supervisores e a um conselho executivo. O conselho de supervisores é composto por cinco membros nomeados pelo ministro, todos externos à universidade. Este conselho nomeia o conselho executivo, incluindo o reitor, supervisa a sua actividade e aprova a proposta de orçamento. O conselho executivo é composto pelo presidente, que é a autoridade máxima da universidade (não o reitor!), pelo reitor, que é a autoridade académica e pelo vice-presidente executivo, responsável pela administração financeira. O órgão colegial representativo da comunidade universitária, o senado, é só consultivo. Esta lógica de poderes pessoais reproduz-se nas faculdades, em que o decano, nomeado pelo conselho executivo da universidade, tem poderes muito alargados.

Na **Suíça**, dada a grande autonomia dos cantões, a organização é muito variada. Enquanto que a Universidade de Lausana tem uma orgânica tradicional, próxima da nossa, com uma assembleia que elege o reitor e um senado de grandes dimensões, já as principais universidades, Zurique e Genebra têm um figurino mais moderno. O órgão de maior poder político é o conselho académico, que prepara o orçamento, aprova a criação de cursos, elabora o relatório, aprova os planos de desenvolvimento e conduz a política de relações sociais da universidade. É composto, *paritariamente*, por dez membros, cinco eleitos pelo conselho universitário e cinco membros externos nomeados pelo conselho de estado (o governo do cantão). Participam ainda os directores de faculdade, mas sem direito de voto. O conselho universitário, equivalente ao nosso senado mas mais pequeno (30-40 membros), é o órgão de representação interna, com professores, investigadores, estudantes e funcionários. É um órgão de consulta do conselho académico, ao qual pode fazer recomendações, e aprova os planos de estudos e os

estatutos e regulamentos da universidade e das faculdades. O reitor é escolhido por uma pequena comissão de selecção paritária de membros internos designados pelo conselho universitário e de membros externos

Na **Suécia**, o órgão de governo, de dimensão variável mas pequena, é composto *paritariamente* por representantes dos corpos universitários e por membros externos. O reitor é eleito por este conselho. Já na **Dinamarca**, seguindo este modelo, a participação externa é muito menor. Por exemplo, na Universidade de Copenhaga, só há dois membros externos num total de quinze membros eleitos do conselho.

No **Reino Unido**, o sistema orgânico é muito variável, mas geralmente combina um órgão máximo de governo, maioritária ou exclusivamente externo, com um órgão do tipo do senado e uma assembleia. Mas já a Universidade de Cambridge é mais corporativa, porque o órgão de governo, o conselho da universidade, é composto apenas por dezanove membros académicos eleitos, ficando a presença de membros externos circunscrita a um conselho consultivo. Mas isto é difícil de discutir, dado o peso dos "colleges", dirigidos por altas personalidades externas (é mais importante ser "dean" de Trinity do que ser "lord", mas habitualmente é-se ambas as coisas) . O reitor (chanceler) é um cargo honorífico, mas de grande exercício de influência, desempenhado por tradição por uma figura não académica, de grande prestígio nacional no campo da cultura ou da vida política, profissional ou empresarial. O cargo efectivamente equivalente ao nosso reitor é o de vice-chanceler, normalmente eleito pela assembleia mas por proposta do conselho de governo.

Na **França**, as universidades são governadas por três conselhos: 1. o conselho de administração tem a seu cargo a gestão política e é constituído por cerca de 75% de membros internos eleitos, incluindo estudantes e funcionários, e cerca de 25% de membros externos. A sua dimensão é maior do que na generalidade dos outros países, rondando os 40-50 membros, que se reúnem mensalmente; 2. o conselho científico superintende sobre os assuntos académicos e é composto por cerca de 80% de professores e investigadores, 10% de estudantes de mestrado e doutoramento e 10% de *professores e investigadores de outras instituições*; 3. o conselho de estudos é paritário entre professores e estudantes e versa as questões pedagógicas. O reitor (com a designação de presidente da universidade) é eleito por um colégio constituído pelos três conselhos.

Na **Espanha**, a definição estratégica, a gestão financeira e a política de relações com a sociedade dependem de um conselho social, praticamente paritário entre membros académicos e membros designados pela administração da região autónoma, de entre personalidades marcantes. O reitor é eleito por sufrágio universal ou pelo claustro, uma assembleia muito ampla da universidade. Este claustro, que pode ter centenas de membros é que desempenha, para assuntos académicos, as funções dos nossos senados (julgo que mal, com dimensão de grande assembleia).

Na **Áustria**, o poder de governo geral compete ao conselho de universidade, composto por um número ímpar de membros, entre 5 e 9, designados paritariamente entre o senado e o governo, sendo o membro restante cooptado pelos restantes. O reitor é nomeado pelo conselho de universidade de entre três pessoas, internas ou externas à universidade, indicadas pelo senado. O senado é eleito pelos professores e estudantes, mas a sua dimensão não pode ultrapassar 24 membros! É um órgão consultivo, mas tem o poder de aprovar ou recusar o plano e relatório do conselho de universidade e do reitorado, o que, potencialmente, desencadeia uma crise a obrigar à intervenção governamental. Esta lei recente tem o aspecto interessante de estabelecer o princípio tendencial da igualdade de sexos nos órgãos directivos.

E, com tudo isto, digam-me: em comparação, *a proposta que tenho feito para Portugal não é bastante recuada?* Claro que só recuo, num compromisso entre fundamentos e realismo, na medida exacta em que não ficam prejudicados os princípios e a eficiência. E, em termos de eficiência, até sou pragmático, não pretendo tudo de uma vez. O que desejo é *introduzir uma dinâmica de reforma, mesmo que prudente, mas de forma a que não possa ser reversível*. O tempo, a verificação das vantagens, a perda de competitividade dos imobilistas e, acima de tudo, *a renovação da cultura por recrutamento de jovens arejados*, farão o resto. Mas, mesmo com esse recuo, a minha proposta (melhor, o modelo, porque propostas imagino muitas, dentro do modelo), exposta em variados artigos e muitos colóquios, tem-se defrontado com fortes reservas. A fundamentação teórica do modelo já me aborrece de repetir. Mas, agora, dou dados objectivos sobre a situação europeia. Continua a cultura universitária a fechar-se? Lembra-me a anedota da mãe de um soldado que dizia que, num desfile, ele era o único que ia com o passo certo.

Dezembro 10.2004

Quem quer saber da autonomia?

Ontem fui fazer a uma universidade uma conferência sobre a autonomia universitária. Os meus amigos organizadores tinham-se dado ao esforço de uma ampla divulgação. No entanto, estavam muito incomodados com a parca assistência, não mais do que dez pessoas. Eu não fico nada incomodado, porque falo com tanto respeito para com dez pessoas interessadas como para uma sala cheia. Só tenho pena é da despesa que fazem para tão magro resultado.

Sala cheia tenho quando falo sobre Bolonha. Há umas semanas, tive a mesma experiência noutra universidade, também sobre a autonomia. Eu não creio que isto signifique, modéstia à parte, desinteresse pelo orador. É que Bolonha é agora o "must" - e ainda bem - mas muita gente não percebe que a verdadeira implementação de Bolonha passa por outras coisas, como a capacidade de definir uma estratégia, uma boa liderança

e mecanismos eficazes de participação. Isto tem a ver com a autonomia e com o sistema de governação.

Mas também fico com uma dúvida. Não será que muitos universitários, perante o anúncio de uma conferência minha sobre autonomia e governação, já conhecem, no geral, as minhas ideias e propostas e as recusam tão liminarmente que nem se interessam por ir ouvir uma exposição mais elaborada?

20.10.2005

A escolha do reitor

Tenho um amigo que me faculta as discussões no fórum interno da Universidade de Évora, que agora está em efervescência, entre a próxima eleição do reitor e a consciência dos graves problemas com que a universidade se confronta. De uma dessas mensagens transcrevo:

"Chegada a hora da verdade, o da escolha do próximo reitor, o único aspecto que certas almas se lembram de discutir é o modo de eleição de reitor e o pretenso estilo de estratégia eleitoral dos candidatos.

Quanto ao primeiro aspecto, o modo de eleição do reitor, considero o tema do maior interesse mas é obvio que não é na "véspera" de realização de um processo eleitoral que o problema deve ser levantado. Caso ainda não tenham entendido este é, caríssima elite pensante, a hora de discutir conteúdos e estratégias para tirar a universidade da cauda do mérito académico em Portugal. Deveria no quadro dessa discussão que a escolha do próximo reitor deveria ser feita.

Mas se de facto as pessoas têm interesse em discutir esta matéria de forma horizontal, então terão quatro anos para o fazer e mais vale começar cedo do que tarde. Sugiro, neste contexto, que os escribas das duas mensagens anteriores nos proponham formas de eleição alternativas, avançando, para começar, com uma análise das vantagens e desvantagens dos três sistemas de eleição para reitor que são mais frequentes:

1. A eleição em assembleia de representantes (o que vigora na UE); 2. A eleição directa; 3. Selecção por concurso público.

Desde já afirmo que, sem qualquer margem de dúvida, apoio a terceira opção."

Esta transcrição vale pela última frase. Ainda não tinha ouvido um universitário dizer isto. Lentamente, as coisas estão a mudar! "E pur si muove!".

A autonomia financeira

Os reitores estão a reclamar, e muito bem, maior autonomia financeira. Li que uma das suas reivindicações é a abolição das cativações sobre o orçamento de receitas próprias. Não sabia que podia haver tal coisa, que não existia no meu tempo de dirigente. É um absurdo. Lembro que as receitas próprias não são só as propinas, também os projectos de investigação. São orçamentados normalmente com rigor em termos das despesas necessárias ao projecto. Também esses orçamentos são objecto de cativações?

Tive alguma experiência de gestão universitária. Lamento que a maior parte dos meus colegas não se interesse por isto, afinal matéria fulcral para a vida das universidades e sem a qual a autonomia universitária fica muito diminuída na prática. Vou listar o que me parece ser o necessário conteúdo da autonomia financeira universitária. Incluo, para maior clareza, alguns aspectos que já estão previstos na lei ou que, tradicionalmente, são consagrados em despachos de delegação de competências. Quando me refiro a universidades (idem, politécnicos) incluo também as suas unidades orgânicas com autonomia administrativa e financeira.

- O reitor tem competências administrativas equiparadas às de secretário de Estado.
- O orçamento de Estado (OE) é elaborado livremente pela universidade, uma vez fixado pelo ministério o seu valor total.
- O reitor tem competência para todas as alterações orçamentais da universidade e das unidades orgânicas com autonomia financeira, excepto em relação a transferências orçamentais envolvendo PIDDAC.
- Os orçamentos das universidades, do Estado e de receitas próprias, não estão sujeitos a cativações.
- As receitas das transferências orçamentais e as próprias estão isentas da regra de depósito na conta do Tesouro, podendo as universidades rentabilizá-las em planos financeiros de depósitos ou aplicações de curto prazo (menores do que a duração do orçamento).
- As requisições de fundos sobre o OE são trimestrais e sem discriminação por rubricas. Podem ultrapassar em 30% a fracção trimestral do OE, com compensação nas requisições seguintes.
- Deixa de haver transferência para o Tesouro das receitas próprias, bem como a correspondente requisição de fundos.
- São dispensados todos os vistos prévios do Tribunal de Contas.

- As decisões do Conselho Administrativo só são necessárias para autorizações de despesa superior a montante a fixar. Em todos os outros casos, a decisão compete ao reitor, com poder de delegação num vice-reitor.
- As autorizações de pagamento ou a assinatura de meios de pagamento exigem a assinatura de dois membros do Conselho Administrativo.
- As universidades podem contrair empréstimos, mas caucionados só com fundos ou património referentes ao orçamento de receitas próprias.
- As universidades podem alugar imóveis do seu património.
- As universidades podem adquirir e vender valores mobiliários, mas apenas ao abrigo do seu orçamento de receitas próprias.
- As universidades estão isentas da apresentação de mapas de execução orçamental.
- No âmbito do seu orçamento de receitas próprias, as universidades podem contratar pessoal segundo o regime geral de trabalho, com processos transparentes e criteriosos de selecção, mas sem obrigatoriedade de cumprimento dos processos de recrutamento da função pública..
- Os limites máximos para os diversos procedimentos de aquisição de bens e serviços são, em euros: ajuste directo: 30.000; consulta prévia a três fornecedores: 150.000; negociação com publicação prévia de anúncio: 750.000; concurso público: acima deste valor, salvo se ultrapassar as imposições comunitárias, que não tenho agora presentes [*].
- É obrigatória a apresentação e publicitação do relatório e contas, auditado, com consolidação de contas no caso de haver unidades orgânicas com autonomia financeira.
- As universidades são obrigadas, em prazo a estabelecer, a calcular com rigor o valor do seu património e dos seus activos e amortizações, para efeitos de balanço. Em caso de excesso de passivo, em virtude deste cálculo, a sua situação financeira deve ser regularizada com o ministério.

Dito isto, parece-me que estou a falar de um estatuto muito especial, quase o de uma empresa pública. Justifica-se, em termos da adequação às características funcionais das universidades? Julgo que sim. Justifica-se, em termos da responsabilidade do Estado em relação ao bom uso dos dinheiros públicos? Creio que só com condições.

Explico. Julgo que deve haver dois tipos de regime financeiro, em função das garantias que o sistema de governação e gestão facultam como condição da boa utilização da autonomia financeira. Se uma universidade, no seu direito autónomico, quiser manter o sistema de governação actual, ineficaz e desresponsabilizante, não deve poder aspirar a este regime de autonomia financeira que proponho. Para poder usufruir dele, as condições mínimas que considero são:

- Amplos poderes do reitor, mas com responsabilidade civil e criminal (a velha questão da "liability", tão descuidada entre nós);
- Existência de um conselho restrito de governo com poderes de decisão estratégica, orçamental e financeira, com composição independente dos critérios de representação corporativa;
- Existência de um conselho fiscal, nomeado pelo ministério e cuja decisão deva passar por uma auditoria externa das contas.

Não se pode ter o bolo e comê-lo. As regras que propus são de boa gestão empresarial. Então, a governação deve seguir os mesmos princípios. Estou certo de que terei muitos leitores que apoiarão as minhas propostas e, simultaneamente, recusarão as minhas condições. Reflectem a cultura da nossa universidade: todos os direitos, deveres difusos". Alguns virão com o argumento, obviamente também meu, de que o produto da educação superior não é um produto empresarial. Mas não estou a falar de produtos, estou a falar de métodos e de eficiência de governação de uma instituição, seja ela de que tipo for. É claro que, estrategicamente e como fundamento da administração, uma universidade, Serralves, o CCB, o S. Carlos, são radicalmente diferentes da Sonae. Mas a metodologia de gestão, *em função dos objectivos (!)*, é diferente?

Finalmente, um conselho sem paternalismo: se querem discutir a sério a educação superior, não se esqueçam de que tudo gira à volta do dinheiro. Estou farto de ler escritos balofos de quem tem "grandes ideias" mas que desconhece o que é uma rubrica orçamental ou a diferença entre uma autorização de despesa e uma autorização de pagamento.

[*] Valores indicativos, para comparação com os valores respectivos do regime geral: 5.000, 25.000, 125.000 (como já estou afastado há anos da administração pública, não garanto que estes valores estejam actualizados, mas não se devem afastar muito).

FINANCIAMENTO

Novembro 28.2003

Tardiamente, a questão das propinas

Excepto numa entrevista à RDP, não tenho falado sobre a actual guerra das propinas, embora tenha, na minha página, mais do que um artigo sobre o financiamento do ensino superior. O assunto dá para larga conversa, mas a natureza desta escrita para blog obriga-me a ser quase telegráfico.

Comecemos pelos princípios, como diria La Palisse. O ensino superior é um bem misto, ao mesmo tempo um bem público e privado. Ninguém duvida de que seja um bem público e é desnecessário discutir o seu papel na formação do capital humano do país, hoje muito mais determinante como factor de riqueza, na sociedade do conhecimento, do que o capital físico ou financeiro. Combater a exclusão do ensino superior deve ser uma prioridade nacional e, logo, um investimento obrigatório do Estado. Só chegam ao ensino superior 19% das crianças que entram na escolaridade obrigatória (o que representa 40% da média – não do máximo – da OCDE) e temos também 50% da percentagem média de licenciados no mercado de trabalho.

Mas o ensino superior também é um bem privado, na medida em que dá aos seus detentores uma situação social e económica privilegiada. Um estudo já com três ou quatro anos da London School of Economics mostra que o retorno privado do ensino superior, no Reino Unido, é cerca do dobro do retorno público. Não se pense que isto não se ajusta a Portugal, muito pelo contrário. Basta pensar na nossa muita maior taxa de exclusão do ensino superior e atentar no facto de o rendimento médio de um diplomado do ensino superior ser, entre nós, o triplo do de um trabalhador com o ensino secundário (e nem estou a pensar em relação aos que só têm a escolaridade básica, a grande maioria). Nos países ricos da OCDE, aquela relação é bem menor, variando entre 2 e 2,5.

Pesados estes dois factores, eu estaria de acordo com a gratuitidade do ensino superior se estivéssemos numa situação de inclusividade no ensino superior, com igualdade de oportunidades para todos, no plano económico e social. E, na nossa situação de exclusão, nem são as propinas o factor mais relevante. Há que pensar em todas as despesas familiares da educação, principalmente em relação à proporção significativa de famílias com filhos deslocados para estudar, e também na necessidade de muitas famílias de disporem dos rendimentos de trabalho dos seus filhos, o mais cedo possível. Assim, no nosso caso, parece-me socialmente justo que a vantagem económica privada do ensino superior se reflecta numa contribuição das famílias para o financiamento do ensino superior, tanto mais quanto esse financiamento tem que aumentar substancialmente: gastamos cerca de 4400 US\$ por estudante, quando a média da OCDE é de cerca de 10000 US\$.

Mas, passando dos princípios à prática, a questão que se coloca é a de saber que peso razoável deve ter essa contribuição. Até agora, ela representava cerca de 8% do financiamento do ensino superior. Passou agora para 11 a 19,4% do financiamento. Em alguns países que têm vindo a introduzir as propinas ou a actualizá-las substancialmente, essa percentagem tende a rondar os 25%. Se se considerar que, em termos absolutos e como disse, o nosso custo médio por estudante é de 44% da média da OCDE, a diferença entre aquelas percentagens passa para o dobro. Vê-se, portanto, que, em relação à situação das famílias desses países, as nossas continuam em posição satisfatória. Mas também é verdade que o nosso nível de vida é muito inferior e que também continua a haver um número significativo de países europeus com ensino superior gratuito ou quase.

Então porque é que não concordo com o aumento das propinas, ao nível a que foi feito? Não tanto por razões de princípio, como viram, mas por razões políticas:

1. Porque o aumento das propinas acaba por ser não uma participação justa das famílias mas sim uma compensação do subfinanciamento pelo Estado. O orçamento de Estado para o ensino superior, fora a acção social escolar, que nada tem a ver com o funcionamento das instituições, diminuiu 1,5% em termos nominais, donde cerca de 4% em termos reais. Com a necessidade óbvia de um muito maior esforço de financiamento do ensino superior, para vencer a referida situação dos 44% em relação à média da OCDE, só consideraria politicamente aceitável o aumento das propinas se acompanhado de aumento equivalente do financiamento estatal.

2. Porque não lembra a ninguém com razoável sensibilidade política agravar num ano seja que preço for numa percentagem que vai de 31,5% a 142%. Os aumentos, aceitáveis em princípio, deviam ter sido calendarizados de forma progressiva. Não tendo tido o governo esse cuidado, ao menos que o tivessem as instituições (creio que só houve um caso de calendarização), muito menos não saltando logo para a propina máxima. Este é, aliás, um aspecto que merece alguma discussão, em termos de justificação prática desse aumento máximo. Fá-lo-ei um dia destes.

3. Finalmente, porque só me parece aceitável politicamente um aumento das propinas equivalente ao da acção social escolar. Ora, enquanto que as propinas aumentaram, no mínimo, 31,5% (na prática muito mais, contando com a larga fixação pelas instituições de valores superiores ao mínimo), o aumento do orçamento da acção social escolar foi apenas de 12,8%.

Dezembro 05.2003

Propinas para promover a qualidade?

Já vinha na anterior lei do financiamento do ensino superior e foi transposto para a actual, que as receitas das propinas se destinam a melhorias de qualidade. É um aspecto

que os estudantes têm ressaltado frequentemente. A meu ver, ou é demagogia ou é tolice.

Desde logo, por uma questão prática. Uma disposição legal não controlável não serve para nada e desacredita a lei. Ora a administração das nossas instituições não está apta a uma gestão orçamental por objectivos nem ao uso específico de receitas consignadas. Conheço os programas de contabilidade mais usados pelas universidades. Só lidam com os três orçamentos oficiais dos organismos com autonomia administrativa e financeira, isto é, o orçamento de Estado (03), o de receitas próprias (80) e o do PIDDAC (50), sem possibilidades de discriminar em sub-orçamentos, como seria um de propinas, no orçamento de receitas próprias. Por outro lado, também não permitem um verdadeiro controlo, porque a sua contabilidade analítica é incipiente. Só para dar o exemplo do muito vulgarizado Gestor, os seus centros de controlo e de apuramento estão longe de ser uma verdadeira contabilidade analítica, com contas correctas de classe 9.

Em segundo lugar, não percebo como é que se podem distinguir muitas despesas correntes de pessoal e de funcionamento dessas tais despesas de promoção da qualidade. Contratar novo pessoal qualificado, pagar a visitantes, atribuir bolsas de investigação, assinar mais revistas ou comprar livros, contratar melhores serviços de desenvolvimento e manutenção da intranet, adquirir reagentes de alta qualidade para as aulas práticas, etc., não são despesas correntes com evidente resultado na melhoria da qualidade?

Finalmente, como pretender que as receitas das propinas sirvam exclusivamente objectivos de promoção da qualidade quando as instituições que adoptaram a propina mínima viram o seu orçamento para 2004 aumentado, em termos nominais, apenas cerca de 1,3%, o que é muito menos do que zero em termos reais? Mas já as que adoptaram a propina máxima, têm um aumento nominal de cerca de 10%. Mesmo tendo em conta a inflação, é um aumento considerável, à volta dos 7%. Tendo elas o dever de "accountability" - contraponto da autonomia - para com todos os contribuintes, como eu e os meus leitores, fico com curiosidade de ler os seus relatórios do próximo ano. Julgando conhecer bem a gestão amadorística das universidades e das suas escolas, tenho dúvidas sobre a devida aplicação desse aumento. Quanto irá para saldos para o exercício seguinte?

P. S. – Dizer, como disse, que estou interessado em ler os próximos relatórios é uma figura de retórica. Os relatórios das universidades são redondos, com dados objectivos geralmente só de carácter académico e nem sequer são divulgados para fora dos círculos oficiais. Só num caso (pelo menos, que eu conheça), o do Instituto Superior Técnico, é que já vi publicado nos jornais o Relatório e Contas, nos termos em que qualquer grande empresa é obrigada a fazê-lo. Porque é que a lei do financiamento não obrigou as instituições a esse dever mínimo?

Bolonha e o financiamento

Ao longo das entradas que tenho escrito sobre o processo de Bolonha em Portugal, muitos comentadores falam, com toda a razão, nas implicações financeiras. É altura de tentar suscitar agora essa discussão importante.

Fala-se pouco, "et pour cause", da chamada agenda escondida de Bolonha. Lembremo-nos de que, no ano anterior, tinha havido a reunião da Sorbonne, com os ministros do Reino Unido, da França, da Alemanha e da Itália. Estes últimos queriam aplicar o esquema inglês, o 3+2+3, mas, por razões políticas, quiseram confortar-se numa declaração comum, o que levantou muitos problemas por parte dos estados pequenos da UE, sempre ciosos da sua autonomia em relação aos grandes. Daí a reunião alargada de Bolonha, que, lembremo-nos, não suscitou grande entusiasmo inicial, nomeadamente por parte do governo português. Ora, voltando à agenda escondida, só um ingénuo não desconfia que uma motivação poderosa foi a redução de custos.

Não vou referir a larga discussão internacional que tem decorrido sobre este assunto. O espaço não me dá senão para falar de Portugal. O que está anunciado pelo MCIES é que se garante o financiamento do 1º grau (três anos) e que as formações adicionais (ano extra em alguns casos ou mestrado) só serão financiadas pelo OE quando requeridas para exercício profissional.

Comecemos pelo mestrado. É verdade que, ainda hoje, os nossos mestrados são integralmente financiados por propinas. Mas a situação muda com Bolonha. O mestrado actual não tem, na prática, valor profissional. Veja-se que até não é muito premiado pelo sistema de carreiras da função pública. Paga-se o seu preço como passo de um percurso que leva a uma carreira académica financeiramente compensadora. De qualquer forma, no caso das licenciaturas de cinco anos, era esta a duração de estudos suportados pelo Estado e é esta a duração do futuro mestrado. Se virmos do ponto de vista do emprego, não parece haver dúvidas de que o mercado de trabalho vai precisar dos dois tipos de formação, a formação generalista ou técnica do 1º grau e a formação avançada, científica e de concepção do 2º grau. Um inquérito feito na Alemanha e na Suíça a estudantes e empregadores mostra que a maioria pensa que, em muitas áreas disciplinares, a saída do 1º grau vai ser principalmente para a continuação de estudos para o 2º grau, mais atraente para o mercado de trabalho, e que isto se vai verificar principalmente em relação aos bacharelatos em ciências e humanidades, que suscitam algumas dúvidas quanto à empregabilidade. Em resumo, o Estado financiava quatro ou cinco anos de estudos, passa a financiar três, na maioria dos casos.

Pelas razões apontadas, julgo que o Estado devia também financiar os novos mestrados, para além dos casos previstos. O que admito é que, sendo o retorno privado do mestrado provavelmente superior ao do 1º grau, a partilha público-privado de financiamento seja correspondente, isto é, que as propinas do mestrado sejam mais elevadas do que as do 1º grau, mas não mais do que, por exemplo, o dobro, nunca a totalidade dos custos. E

exceptuando, como é óbvio, o financiamento dos estudos de mestrados obrigatórios para exercício profissional que, como diz o próprio MCIES, serão tratados como se de 1º grau fossem.

Problema que pode parecer pacífico, mas não é, é o do financiamento do 1º ciclo, agora de 3 anos. O MCIES garante o seu financiamento, mas vejamos. Segundo a fórmula actual, o financiamento é per capita de alunos. O número de alunos determina, pelas rácios, o número de professores e é o valor dos salários destes que leva ao financiamento total, calculado como sendo de 80% a despesa de pessoal. Mas nada disto é racional. As rácios foram calculadas a partir dos números de estudantes e professores no momento, sem qualquer estudo aprofundado. E a proporção 80:20 foi a que se aproximava da realidade anterior dos orçamentos "a olho". Bem à portuguesa!

O que se vai passar agora? A manter-se a fórmula per capita e com a redução do 1º grau para 3 anos, obviamente desce o número de alunos e baixa o financiamento. Dir-se-á: mas também, com menor número de alunos, diminui proporcionalmente a necessidade de financiamento da universidade. Não é verdade e a situação pode vir a ser dramática. Em relação aos custos de funcionamento, há que atender a que parte muito significativa são os chamados custos fixos - electricidade, telefones, água, correios, limpeza, segurança, etc. Ora estes custos dependem muito pouco do número de alunos, base do financiamento. Por outro lado, como vimos, o financiamento depende das rácios, que determinam a despesa de pessoal (acrescentada com o pessoal não docente). Para que o menor financiamento causado pela diminuição do número total de alunos, de cursos de 4-5 anos para cursos de 3, fosse aceitável era precisa a aplicação da regra lógica correspondente: menos alunos, mesmas rácios, logo, menos professores. Dramático! Despedir professores? Boa parte - e, se calhar, muitos dos mais dispensáveis - já têm nomeação definitiva. O resultado que temo é: congelamento de admissões dos novos doutorados, em geral de boa qualidade; não concessão da nomeação definitiva a professores auxiliares; despedimento de precários.

É claro que tudo isto se resolve com uma nova fórmula de financiamento. Não a que foi anunciada há algum tempo pelo então MCES, mas uma radicalmente nova, que tenha tudo isto em conta. Há é um indicador que não mentirá: a despesa total do Estado com a educação superior. Não admito que ela venha a diminuir com a aplicação a Portugal do processo de Bolonha.

PS - Como sabem, não gosto de fazer afirmações no vazio. Falei de nova fórmula. Com isto estou a desafiar-me para, em futura entrada, apresentar uma proposta concreta. Já propus a vários amigos um encontro para discutirmos isto.

As propinas

Há um aspecto da luta das propinas que sempre me fez alguma confusão mas nunca escrevi sobre isso. Reitores e estudantes têm convergido num protesto: que não deviam ser as universidades a fixar as propinas mas sim o ministério, que não assume esse ónus. Ora o que acontece é que, de facto, é o ministério que determina os dois valores, mínimo e máximo, das propinas. O que fica para as universidades é a fixação das propinas entre aqueles valores. O que significa então o protesto dos reitores e dos estudantes?

Quanto à propina mínima, não vejo onde pode estar a acusação de fuga às responsabilidades pelo ministério. É ele que a determina e as universidades não lhe podem fugir. O que agora há de novo é a propina máxima e os possíveis valores intermédios. Admitamos que o que as universidades não querem é fixar um desses valores intermédios, afinal a única coisa que é remetida para elas. Na prática, isto não faz sentido, porque a grande maioria não o fez, adoptou foi o máximo. Até Coimbra, com um reitor firme oponente de qualquer propina, também foi este ano por essa via. E seria um absurdo que esse valor intermédio fosse determinado, para cada universidade, pelo ministério. É isso a autonomia?

Na prática, portanto, a situação parece-me clara: a propina mínima não vale, já está rapidamente a desaparecer; a propina máxima é fixada pelo ministério, mas é adoptada pelas universidades; seja pelas razões que forem, é esta propina que as universidades querem, mas fazem-no dizendo que estão a cobrir a falta de coragem do ministério. Qual é essa falta de coragem e qual é então a solução? *Parece-me óbvio que as universidades desejariam que as propinas só tivessem um valor único fixado pelo ministério, e que, pelo que se vê, teria que ser o máximo.* Aí, têm razão para falar em fuga do ministério ao ónus. Mas seria esta a política correcta do ministério, de fixar um valor único pelo máximo? Não teria que ser só o ministério a justificá-lo, também as universidades teriam que explicar aos estudantes e às famílias porque é que é sua opinião que, nas nossas condições económicas e sociais, as propinas, no valor máximo que têm adoptado na maioria dos casos, devem representar cerca de 19% do financiamento de Estado das universidades, com uma acção social escolar deficiente e sem verdadeiros esquemas de pagamento no exercício.

É certo que as universidades estão a adoptar a propina máxima por causa do subfinanciamento pelo OE, mas isto é outra luta, aquela que devia ser imediata. Não se pode combater um mal (o subfinanciamento) com outro mal (o aumento excessivo das propinas). Num ano de inaceitável corte orçamental, o "governo" da minha universidade (a secção permanente do senado), que obviamente não era composta por jovens aguerridos, ponderou muito seriamente não abrir as aulas em Outubro. Soube-se e o problema resolveu-se numa semana. A universidade tem muito poder e tem de saber usá-lo. Eu gostava de ver os reitores e os estudantes lutarem por uma nova fórmula de

financiamento e centrarem aí a sua luta. Ainda não o vi. E, no debate em curso, não há uma palavra sobre isto, apesar do muito bom capítulo sobre financiamento do relatório.

27.5.2005

A despesa pública com a educação

Num editorial recente do Diário de Notícias, lê-se que "os gastos relativos de Portugal com o ensino superior são da ordem de grandeza dos da Alemanha, Reino Unido ou Japão, que, obviamente, apresentam superiores níveis de prosperidade". Não é a primeira vez que leio tal coisa e ainda hoje o volta a escrever Miguel Sousa Tavares, no Público. Subjacente está a ideia do desperdício, por gastarmos o mesmo ou mais e, reconhecidamente, termos pior educação do que os demais. Ora a verdade é que não gastamos o mesmo que os outros.

A afirmação dos articulistas baseia-se apenas nos gastos com a educação como percentagem do PIB. Segundo o último "Education at a glance".2004, da OCDE, a média da despesa pública com educação (DPE) dos países da OCDE foi de 5,0% do PIB. Portugal gastou 5,8%, mais do que, por exemplo, os EUA, o Canadá, o Japão e, na Europa, o Reino Unido, a Alemanha, a França e a Espanha. Mais do que Portugal, na Europa, só a Bélgica e os países escandinavos.

Os números são fáceis de manipular. É verdade que Portugal gasta na educação uma percentagem do PIB superior à de países europeus ricos, mas isto é ilusório e não resiste a uma reflexão simples. Imaginemos que Portugal tem um sistema educativo ao nível dos países mais ricos, em termos de cobertura escolar, rácio de professores, despesas de funcionamento. A DPE daí decorrente depende, fundamentalmente, da população. Em igualdade de circunstâncias, não se afasta muito de país para país, se vista em paridade de poder de compra (US\$ PPP), com relativa homogeneidade de valores dos custos fixos e da despesa de pessoal. Se todos os países tivessem o mesmo PIB por habitante, a DPE como percentagem do PIB seria relativamente homogénea. O problema é que Portugal tem um PIB por habitante na cauda dos países da OCDE. Obviamente que, mesmo para garantir os mínimos da cobertura educacional, a percentagem da DPE em relação ao PIB sobe em relação a outros países com maior DPE e com muito maior PIB per capita.

O indicador mais fiável é, evidentemente, o da DPE, em PPP, relativa ao número de estudantes. Estes valores são os que os autores nunca referem. Os números (Portugal/média OCDE, em US\$ PPP) são os seguintes: 1. todo o ensino: 5092/6190 2. ensino básico: 4181/4819 3. ensino secundário: 5976/6510 4. ensino superior: 5199/10052

Se se fala de desperdício (reconheço que o deve haver, como em toda a administração pública portuguesa) era necessário comparar os indicadores de "performance" com estes

indicadores de custos. Não está ao meu alcance, mas fico com a ideia de que, em geral, com esta DPE, a maioria dos nossos professores faz milagres.

PS (30.5.2005) - Surpreende-me ler hoje no Público a afirmação do Ministro das Finanças de que gastamos com educação mais do que os nossos parceiros. Qual é o seu critério de comparação, também o da percentagem do PIB? Não esperava isto de Campos e Cunha. Ou será que eu é que estou errado?

13.10.2005

Aumento das propinas?

Disse-me ontem uma pessoa "bem informada" que o MCTES está a preparar um aumento substancial das propinas e que isto já é voz corrente. Se é em relação à propina mínima, não digo que não mas, em relação à propina máxima, não acredito.

Como os meus leitores habituais sabem bem, sou favorável às propinas, com bom senso e justa medida. A educação superior é um bem misto, com retorno público (promoção da qualificação do capital humano nacional, com reflexos no desenvolvimento e na competitividade), mas também com importante retorno pessoal (melhor situação económica e social, vantagens no desemprego, etc.). Por isto, é socialmente justo que ela seja financiada por partilha entre o Estado e as famílias. A questão é a do equilíbrio. A meu ver, o valor indicativo das propinas máximas não deve ser alterado, por duas ordens de razões.

A primeira, essencial, é de ordem constitucional. O artº 74ª (nº 2, al. e) é taxativo: "estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino". Claro que isto não implica a abolição imediata das propinas mas é contrário ao seu agravamento. A jurisprudência, não estou certo se do Tribunal constitucional se da Procuradoria Geral da República, é a de que agravamento seria a fixação de propinas com valor mais elevada do que as de 1941, actualizadas pela inflação. Foi isto que a Assembleia da República, por proposta do Governo, estabeleceu na recente alteração da Lei de Bases.

A segunda é de ordem política e social, também de comparabilidade europeia. A este nível, deve ter-se presente que a declaração de Praga (2001) consagra a educação superior como um bem público mas, em rigor, isto não obsta a uma participação privada menor no financiamento. também pagamos taxas moderadoras na saúde. O que interessa é que, com excepção do Reino Unido, todos os países europeus que, nos últimos anos, introduziram as propinas fixaram um valor que não ultrapassa os 25% do financiamento de base. As nossas propinas máximas correspondem já a cerca de 20% e o poder económico das famílias é mais baixo do que em muitos desses países.

Finalmente, uma razão muito prática para a minha descrença num aumento das propinas. O ministro de uma coisa não pode ser acusado, de falta de instinto político. Meter-se em nova guerra das propinas?

Indicadores do financiamento

Por princípio, tenho sempre alguma desconfiança em relação aos indicadores estatísticos, como os da OCDE, principalmente quando eles vão contra o meu senso comum e a minha experiência social. No meu último artigo, "Universidade para todos?", usei-os. Agora, quero falar do financiamento, o que traz sempre a referência ao PIB, e tenho dúvidas. Como não sou economista, a minha ideia geral é de que, para o cálculo do PIB, entram principalmente os valores dos impostos IRS/IRC e também os do IVA. Admito humildemente que possa estar errado. Mas, se não, que fiabilidade tem o cálculo do PIB face à economia paralela? É por isto que vou tentando compatibilizar os dados oficiais com os sinais de prosperidade económica que vemos na estrada, nos restaurantes, nos centros comerciais.

Deixada esta nota, passo adiante, aos indicadores de financiamento da nossa educação superior. Com frequência, realça-se o esforço português em termos de gastos com o ensino superior relativos ao PIB, mas, mais importante, ou ao PIB per capita. Mesmo assim, estamos em desvantagem: 26,7% do PIB por habitante por cada estudante da educação superior, contra a média OCDE de 37,1%. Creio que este é um caso em que o que interessa são valores absolutos, da despesa por estudante do educação superior: Portugal, 4329 €; média da UE, 7946; EUA, 18260; Japão, 10253.

A relação com o PIB per capita parece-me viciosa. Pressupõe que as despesas devem ser proporcionais à riqueza, quando muitas delas são independentes do nível económico e do poder de compra de qualquer país. Creio que este é um caso em que o que interessa são valores absolutos, da despesa por estudante do educação superior: Portugal, 4329 €; média da UE, 7946; EUA, 18260; Japão, 10253. Vejamos isto em relação a dois componentes importantes do orçamento das nossas instituições de educação superior.

Primeiro, as despesas de funcionamento. Grande parte vai para contratos de electricidade, água, gás, telefones, correios, alguns "outsorcings" (limpeza, segurança). Tenho lido relatórios de contas de muitas instituições europeias e verifico que estas despesas são próximas em todos os países, independentemente do seu nível de riqueza. É o mercado único europeu e a uniformização dos preços.

Peso importante na despesa das nossas instituições de educação superior tem a despesa de pessoal, mais do que 80% do orçamento. Será que, neste caso, o nosso nível de riqueza e, teoricamente de salários, é determinante? Novamente, não. O salário médio do pessoal docente da educação superior, em Portugal, segundo a OCDE, é de 31878 US\$, contra 35691 US\$ da média da OCDE. É uma diferença negligível, em termos absolutos, muito mais se comparada com a diferença do PIB. Isto significa que o nosso défice é principalmente nas despesas correntes e nas de capital, essenciais para a qualidade do ensino.

Com tudo isto, não me parece fazer sentido reconfortarmo-nos nas estatísticas baseadas no PIB, mesmo que desfavoráveis. Mais dramáticos são os valores absolutos. O investimento na qualidade da ES não pode ser apenas proporcional à riqueza nacional. A mesma percentagem do PIB, em valores absolutos, tem significado muito diferente nos EUA ou na Turquia e, já agora, em Portugal.

25.1.2006

O financiamento do mestrado

Já o disse repetidamente, como muitos outros: na perspectiva social, o ponto crítico do sucesso do nosso processo de Bolonha será o financiamento do mestrado. Apesar das constricções orçamentais, espero que um ministro que sempre defendeu a gratuidade da educação superior e que discordou das propinas seja particularmente sensível a esta questão. A não ser assim, demonstra-se entre nós a "agenda oculta de Bolonha" do sub-financiamento da educação superior.

O governo garante o financiamento, com propinas ao nível da licenciatura, dos mestrados contínuos e dos que forem requeridos para o exercício profissional. É pouco. A questão do exercício profissional é muito mais vasta do que os casos regulados pelas ordens e tem grande impacto social. A licenciatura vai continuar a ter relevância para o emprego directo ou para a empregabilidade, mais difusa? Tenho escrito bastante sobre isto.

Nós ainda temos uma estratificação relativamente definida entre "emprego superior" e "empregabilidade de qualidade superior". Vou-me referir só a esta, porque o primeiro toda a gente sabe o que é. Na situação dos países desenvolvidos, que não a nossa, a maior parte dos "bachelors" que não prossiga os estudos emprega-se nos domínios mais diversos. Um matemático vai ser informático numa empresa ou funcionário bancário de balcão, um biólogo pode ser jornalista científico, um historiador pode dar um "web designer", um economista empregar-se como gerente de um supermercado, um "Bachelor on Arts" vai dirigir uma livraria.

Beneficiam os próprios, com vantagens competitivas, de primeiro emprego e de carreira, num mercado de trabalho muito amplo. Beneficia a sociedade, que vê esses lugares serem ocupados por pessoas de formação superior, teoricamente com grande impacto na qualidade e rentabilidade das actividades económicas e sociais. Estamos preparados para isto? Julgo que não. Vai demorar tempo até que esta nova visão da *formação superior para a empregabilidade geral* tenha entre nós aceitação social.

Neste sentido, grande parte dos licenciados à bolonhesa vai ser prejudicada, num prazo considerável. Não é só entre nós. Um inquérito recente no espaço germanófono mostra que ainda há muita desconfiança em relação ao primeiro grau curto e que muitos estudantes pretendem prosseguir os estudos até ao mestrado. Não tenho dúvidas de que

o mesmo se passará entre nós e repugna-me que isto não seja possível por razões económicas.

Pode-se dizer que o Estado, na fórmula de financiamento, já cobre os mestrados. É verdade, mas, entretanto, as universidades (e muito mais agora os politécnicos asfixiados) usam do seu direito de fixar propinas muito mais altas para os mestrados. Dizer-se que o financiamento abrange os mestrados é um artifício. Esse financiamento não é consignado e, mesmo no caso de universidades com boa gestão e alocação orçamental, acaba por ser necessário usar esse financiamento para o primeiro ciclo, quando não para o bolo das despesas de pessoal.

Não estou a ver que, nas presentes condições financeiras, alguma universidade possa prescindir das altas propinas de mestrado. Não as culpo. A responsabilidade é do governo, se tiver uma visão avançada do que é Bolonha e se vir o processo como uma revolução da estrutura do emprego, não apenas um assunto académico. Enquanto os candidatos à educação superior e os empregadores não assimilarem a noção moderna de "empregabilidade superior", o governo deve fazer tudo para que os factores económicos e sociais não destruam o impacto histórico do processo de Bolonha.

Nota final - o problema do financiamento não é só a nível do mestrado. A fórmula de cálculo orçamental para as licenciaturas baseia-se nos rácios alunos/docentes. Com o paradigma de Bolonha e as novas orientações pedagógicas, estes rácios têm de ser consideravelmente diminuídos.

CARREIRA DOCENTE

Fevereiro 22.2004

Os despedimentos já chegaram à universidade?

Vieram mais cedo do que eu julgava, os despedimentos na universidade. E logo, para meu pesar, numa das minhas universidades de estimação, a do Porto. Já há algum tempo, escrevi o seguinte, a propósito da diminuição do número de estudantes: "O número de docentes com nomeação definitiva está herdado de uma situação anterior de massificação e de plena ocupação das universidades. É pessoal intocável. Mesmo o pessoal em situação precária (professores auxiliares sem nomeação definitiva e assistentes) não se vê que venha a diminuir e que haja despedimentos. Mas a tendência é para que este número de docentes - e o mesmo para os não docentes - vai ser progressivamente excessivo se continuar a tendência para a diminuição do número de alunos. Como, paralelamente, se não mudarem a fórmula ou os rácios, vai diminuir o financiamento, com base no número de alunos, os custos de pessoal, que são fixos, vão representar uma fracção cada vez maior do orçamento, com sérias dificuldades de orçamentação do funcionamento".

Enganei-me. Afinal, sempre há despedimentos.

Não vou aqui lavrar protestos, mas chamo a atenção para alguns pontos que merecem discussão. Em primeiro lugar, como já demonstrei, as universidades estão em situação financeira difícil mas, principalmente as que fixaram propinas mais altas do que a propina mínima, e foi o caso da UP, ficaram com uma situação pelo menos equiparável à situação menos aflitiva de há uns anos atrás. O que se depreende da notícia é que a situação está a ser vista sectorialmente, em Letras e Belas Artes, e não no conjunto da Universidade. Se essas duas escolas têm uma percentagem de despesas de pessoal exageradamente alta, é possível que outras a tenham até talvez inferior aos 80% da fórmula ou aos 90% da média nacional real. Se é assim, o que se está a fazer é aplicar uniformemente as regras a cada escalão, sem uma política institucional conjunta. Admito que assim seja, porque é bem vulgar. É mais um dos aspectos negativos da nossa forma e vícios da autonomia, em que os órgãos centrais gerem equilíbrios, sem uma política estratégica central.

Quando pertenci à secção permanente do Senado da Universidade Nova de Lisboa, tínhamos o mesmo problema. A FCSH já tinha ultrapassado a sua dotação, enquanto que, pelo menos a FCT, ainda não tinha atingido a quota. O que se decidiu foi olhar principalmente para o conjunto da universidade. Enquanto, graças à folga de algumas escolas, a situação global fosse aceitável, permitia-se à FCSH até mesmo a contratação de novos docentes, embora sujeita a escrutínio rigoroso. No entanto, também aqui houve limitações. Creio que nem sequer foi proposta, mas certamente não teria passado, a correspondente redistribuição de orçamentos. Lembremo-nos: com algumas

excepções, os orçamentos são das universidades, não das faculdades. Aquelas é que, para não terem problemas, fazem transitar para baixo o mesmo mecanismo de fórmula, burocrático e totalmente apolítico, na distribuição dos orçamentos das escolas.

A outra nota que queria deixar é sobre os rácios. Não é por acaso que estes problemas afectam em particular as faculdades de letras. Como não parece razoável pensar que elas sejam mais "gluttonas" no recrutamento do que as outras, a conclusão é que o que está mal é o seu rácio, muito elevado (de cor, se não me engano, 1:20). Isto levar-nos-ia à história pouco conhecida da fixação dos rácios. Não houve estudos sérios, nem simulações de situações escolares típicas, muito menos perspectivas de desenvolvimento, de aperfeiçoamento de métodos pedagógicos ou de colmatação de lacunas científicas. Praticamente, fizeram-se os cálculos com base nas existências actuais, à época. Era urgente, porque o ministério e os reitores queriam fazer entrar rapidamente o sistema do financiamento por fórmula, em que os rácios são um elemento central. A distribuição equitativa pela fórmula beneficiava a neutralização de tensões e ciúmes mas, como é hábito nestes processos de compromisso, com anulação da competição e com nivelção por baixo.

Com este processo de fixação de rácios, e conhecendo as queixas de vêm de todas as escolas de humanidades, estou convencido de que esta área ficou com um rácio desajustado, provavelmente ainda agravado, ao longo dos anos, pelas conhecidas transformações do seu ensino (laboratórios de línguas, muito maior recurso à computação).

Em conclusão, não podendo excluir teoricamente as rescisões de contratos até como forma de gestão, penso que, neste caso, a UP devia, em primeiro lugar, demonstrar que esta não era uma medida sectorial desligada da situação geral da universidade, uma simples medida administrativa sem suporte político central. E, em segundo lugar, promover com urgência, já que o rotineiro CRUP não o fará, um estudo sério sobre a revisão do cálculo dos rácios.

Junho 02.2004

Catedráticos de fora?

Tenho a impressão de que hoje vou ser criticado por muitos leitores. Começam a aparecer os protestos sindicais em relação ao que vislumbra serem as propostas do governo, segundo o DN de ontem. O alvo das maiores críticas é a possibilidade de concurso a catedrático de doutores com pelo menos oito anos de experiência relevante em investigação ou em empresas (neste caso, presumo que para o politécnico, com o que concordo) e sujeitando-se a uma prova pública.

Uma das reacções foi a de se achar bem desde que não se prejudiquem os que já estão na carreira. Nem vou comentar isto. É o mesmo argumento com que os sindicatos

continuam a defender a passagem automática dos assistentes doutorados a professor auxiliar, sem competição com os doutorados como bolseiros ou no estrangeiro (e nem vou falar do nível médio de uns e outros). Outra reacção é a de rejeição da hipótese de ser catedrático do quadro quem nunca ensinou. Esta crítica merece discussão porque, à primeira vista, pode merecer simpatia. Penso que, no fundo, não são críticas muito distantes e que se radicam no mesmo espírito corporativo.

Fazem-me certamente a justiça de me bater pela qualidade pedagógica e de pelos iguais, na universidade, a importância do ensino e da investigação. Mas não vamos em visões esquemáticas e irrealistas. O meu próprio caso pode servir de exemplo, embora um exemplo não faça regra. Quando fui para a universidade, teve que ser como convidado, porque não tinha os famosos cinco anos de experiência docente. Vim a verificar que nenhum professor do quadro tinha acumulado tantas horas de aula como eu, em licenciaturas e em mestrados, como colaboração graciosa que quase todos nós, investigadores do Instituto Gulbenkian de Ciência, dávamos às universidades, para além dos nossos próprios Estudos Avançados de Oeiras. Mesmo que não seja em aulas formais, um investigador experiente, está treinadíssimo em fazer conferências, apresentar comunicações, o que exige qualidades que, a nível diferente de público, não estão muito distantes das pedagógicas. É claro que há os que não têm jeito. Mas não é de arriscar abrir todas as possibilidades de atracção de portugueses e estrangeiros de alta qualidade científica - e que não vêm com um contrato precário de convidado - mesmo com a possibilidade de um ou outro não ter boas capacidades pedagógicas? Que fique só como professor de doutoramento.

E o outro lado da medalha? Os tais cinco anos de experiência são prova provada de qualidade pedagógica, quando não há avaliação do desempenho (tenho que voltar a isto um dia destes)? Actualmente, um professor só se sujeita a duas "provas" pedagógicas: o relatório do concurso de associado e a lição da agregação. O primeiro nada diz, de facto, pode até ser um documento bonito, com novidades pedagógicas apanhadas aqui ou ali, mas sem vivência prática. A lição da agregação, essa então é uma aberração, ainda aceite no quadro do mito fictício das publicidade de provas. Os meus leitores mais jovens é que talvez não assistam a agregações e certamente não sabem nada dos bastidores, mas haviam de ver como é. A lição é um desafio à habilidade retórica. Deve ser uma lição para alunos mas o público e os avaliadores são professores. Gostam de saber apreciar alguns toques científicos, que nenhum aluno perceberia, mas batem no candidato se isso não for na justa medida da sua compreensão, porque a lição não deverá ser uma conferência científica.

E apetece-me passar ao anedótico, mas infelizmente real, garanto. Professores com a tal grande experiência pedagógica que passam a aula inteira a ler textualmente transparência atrás de outra, tão carregadas de texto como uma página de livro (agora fica mais bonito com um "data display")? Programas que eu conheço, em disciplinas de ponta, iguaizinhos desde há cinco anos? Professores com os tais cinco anos de experiência, como assistentes, mas que a seguir ao doutoramento recebem a regência de uma disciplina de que nunca ouviram falar? Uma professora bem conhecida por não

conseguir controlar a logorrea e que se perde no discurso a cada três minutos, sem conseguir retomar a exposição? E até, para terminar em riso, um professor de física que passa a aula de costas para os alunos e escrevendo no quadro fórmulas em letra tão minúscula que nem os da primeira fila conseguem ler?

Junho 04.2004

A avaliação pedagógica dos docentes

Nos últimos dias, com a divulgação de possíveis alterações ao estatuto da carreira docente (ECDU), têm-se discutido os requisitos de experiência pedagógica prévia. Luís Moutinho, presidente do SNESup, comenta uma das minhas entradas dizendo que não está contra o acesso directo a categorias superiores desde que, entre outras condições, haja uma avaliação da capacidade pedagógica. Nada mais difícil. A avaliação contínua do desempenho pedagógico é coisa de que muitos falam, mas sem uma proposta concreta que se possa discutir. E não é de estranhar, que mesmo as mais evoluídas universidades americanas ainda hoje estão a ensaiar, sem resultados conclusivos, métodos de proceder a essa avaliação.

Na concessão da nomeação definitiva e nos diversos concursos, os professores são avaliados muitas vezes com critérios muito diversos, conforme os júris e as práticas das escolas. É justo que, embora com ponderações diferentes, sejam avaliados no que respeita aos três componentes da sua actividade: a investigação, o ensino e a participação institucional. O problema é que, enquanto que a avaliação científica é fácil e objectiva com base no currículo, é muito difícil avaliar a actividade pedagógica. Ensinar tantos anos e tantas disciplinas nada diz sobre a qualidade e modernidade dessa actividade. O único elemento que poderia alguma utilidade é o relatório pedagógico do concurso para professor associado, que algumas vezes permite avaliar as concepções pedagógicas e os métodos preconizados. Mas já participei em concursos com candidatos que sei serem pedagogos banais mas, no entanto, capazes de irem buscar boas fontes de teoria pedagógica para elaborarem um relatório atraente.

Está na moda a avaliação pelos alunos. Eu próprio tenho sido avaliado e tenho tido resultados engraçadíssimos e totalmente contraditórios. Por exemplo, ter o máximo na capacidade de interactividade e pontuação baixa em manter os alunos atentos. Se a classificação pelos alunos for aberta, é claro que todos os professores são óptimos, sabe-se lá o que vai depois acontecer no exame... Se for anónima, presta-se, pelo contrario a todas as revanches, para além de o nível médio dos nossos estudantes não ser o recomendável para avaliadores responsáveis. Um dia contarei histórias das minhas bicas na esplanada da universidade, rodeado de alunos que, por falarem aos gritos, exibem coisas inacreditáveis de criancice, para não falar de alarvidade ou mesmo de campeonatos de obscenidades.

E se a avaliação for feita pelos colegas? Na nossa cultura universitária de "scratch my back" ou então de antagonismos pessoais transpostos para opiniões grupais e clubes de interesses, alguém acredita numa avaliação rigorosa e isenta? E são os professores da mesma categoria, por exemplo os auxiliares, que têm a maturidade pedagógica para avaliarem os colegas?

Não temos experiência deste tipo de avaliação, mas ela existe noutras partes. Vou dar o exemplo da Universidade de Cornell, que não se afasta muito do que se faz noutras universidades americanas, embora, como disse, numa fase ainda de ensaio. Os alunos desempenham um papel importante na avaliação, pronunciando-se a meio e no fim da disciplina (mas, sobre isto, já pus as minhas reservas). Ao mesmo tempo, o director de departamento (já escrevi repetidamente que aqui se trata de um director com grandes poderes, não como cá) assiste com regularidade às aulas dos professores do departamento. No caso dos "assistant professors" o sistema é ainda mais rigoroso. Cada um tem "mentors" que os ajudam no ensino e que, no fim, são chamados à avaliação. Finalmente, todos os docentes são avaliados por uma comissão externa, que assiste a aulas e entrevista o professor, após o que, juntando-se todos os elementos, o departamento classifica os seus docentes. Funcionará cá na casa? E justificar-se-ão todo este esforço e custos para resultados provavelmente pouco credíveis?

Julho 09.2004

Endogamia

O meu comentador habitual António das Neves chamou-me a atenção para dois artigos sobre a endogamia na universidade espanhola, publicados no El País. Num deles, o Prof. Gabriel Tortella faz uma crítica arrasadora da endogamia, mas salienta alguns problemas de ordem prática, que também se põem em Portugal.

"No es sólo el amiguismo, tan arraigado en la sociedad española; hay también motivos políticos y económicos. Si una oposición la gana el candidato de fuera, el de casa permanece en su puesto (quién despide a la pobre víctima, uno de los nuestros?), y donde había que pagar un sueldo, ahora hay que pagar dos.

Por otra parte, si al rector se le ocurriera la locura de intentar que la oposición no estuviera amañada en favor del candidato de casa, por ejemplo, nombrando a los miembros de la comisión con arreglo a la ley (es decir, con 'criterios objetivos y generales' que 'garanticen la igualdad de condiciones de los candidatos', no permitiendo, por tanto, que los designe el de casa, como se hace ahora), se encontraría con dos graves problemas: el primero, económico, que ya hemos visto; el segundo, el político. Porque un rector que hiciera la quijotada de imponer la ley y la ética por encima de los chalaneos de los departamentos iba a durar muy poco en su puesto, al haberse granjeado la enemiga de los barones departamentales, los 'grandes electores'. A esta abyecta dependencia de los

rectores con respecto a las camarillas la llaman los interesados 'autonomía universitaria'."

O primeiro problema, financeiro, obviamente que se atenua, em termos de custos-benefícios, se o candidato perdedor também for um bom professor. A não ser em situação de total penúria financeira, a universidade pode acomodar com proveito os dois professores. Mas julgo que esta situação só se generalizará com uma grande exigência, em três processos..

1. Apesar da tendência para a sua extinção, é provável que ainda vamos ter assistentes durante muitos anos. Ao contratar um jovem licenciado como assistente, conhece-se o seu currículo escolar e pode-se ter boas informações da sua qualidade intelectual. Uma entrevista pode revelar dados adicionais, mas é pouco para se garantir a sua futura qualidade como professor e investigador. É também uma fase de imaturidade em que o jovem facilmente se vicia na cultura dos chefes (e dos seus próprios colegas). Por isto, sou frontalmente contrário à passagem automática a professor auxiliar, após o doutoramento. Sei que isto é muito antipático para os sindicatos, mas veja-se a realidade: quantos licenciados vivem anos em situação precária antes de um emprego permanente? E todos os outros doutorandos, e já são muitos, apenas bolseiros? Pragmaticamente, aceito a contratação de assistentes, mas nunca como fase inicial de carreira..

2. Relacionado com isto, não devia ser possível contratar directamente um professor auxiliar. Não vou falar de concurso, que cheira logo aos nossos, mas de um processo de selecção rigoroso, com candidaturas nacionais e estrangeiras. Dar uma aula prática, fazer um seminário sobre a sua tese ou trabalho posterior, submeter-se a uma entrevista, é o mínimo. Mas o buraco é evidente. Concorrendo também um assistente doutorado, funcionará a endogamia. Daí a regra de não se poder concorrer a um lugar na universidade em que se trabalha, ou mesmo mais, em que se trabalhou, em qualquer situação, há menos de dois anos. Muita gente se horroriza com isto e diz ser impossível e injusto. Injusto, pode senti-lo o atingido, mas impossível não é. Para não ir mais longe, é já lei na Espanha. Dir-me-ão que lá há maior abertura de mercado, mas não é assim tanto..

3. A nomeação vitalícia devia ser o momento mais rigoroso da carreira; entre nós é quase uma formalidade. Os membros do conselho científico mal lêem o relatório e os votos estão contados muito antes da discussão e da decisão. Verifiquei pessoalmente, embora numa só escola, que mais do que o espírito endogâmico de chefe para colaborador, funciona um amiguismo especial, autoprotector, o dos outros professores auxiliares, principalmente os que ainda não têm a nomeação. Como o estatuto, aberrantemente, lhes dá voto, eles têm todo o interesse em manter o hábito, para o seu caso futuro, de que o processo seja uma farsa. Lembro, como excepção, o caso que aqui descrevi da FE/UNL.

Quanto à referência que Tortella faz das limitações políticas e psicológicas do reitor, mais palavras para quê? Lembro que, na Espanha, o reitor é eleito e até pela totalidade da universidade. Recordo também o nosso momento político e os riscos de um eleitoralismo populista. Não tem havido casos de "populismo" na eleição dos nossos reitores? Acabo como diz Tortella, admito que com exagerada e generalizante dureza: *"A esta abyecta dependencia de los rectores con respecto a las camarillas la llaman los interesados 'autonomía universitaria'."* E, sem o conhecer ou ter lido algo mais dele, tenho o palpite que ele já terá escrito que *as universidades não se auto-reformam...*

Março 05.2005

Avaliação quantitativa e qualitativa

A discussão da minha entrada anterior sobre a avaliação individual vai larga e dificilmente poderei comentar os comentários. Acho que vale a pena uma segunda entrada. Dei ênfase à avaliação qualitativa e penso estar correcto. Mas tem os seus problemas: quem avalia a qualidade? Creio que ainda não apareceu melhor sistema do que o "peer review", mas em Portugal e principalmente em algumas áreas muitos "top peers" seriam chumbados por "peers" de nível internacional. Incluir sempre nos júris membros estrangeiros? Mais realisticamente, obrigar os júris a basearem-se fundamentadamente em pareceres de estrangeiros? Mas os currículos de letras, por exemplo, com publicações em português?

Apesar de tudo, a minha experiência mostra que os membros externos dos júris, se rigorosos, impõem algum respeito aos caseiros, não obstante já ter assistido a casos clamorosos de falta de vergonha. O problema está em que a influência caseira se reflecte logo, no CC, na proposta do júri. Aqui está um caso em que os reitores, para prestígio da U., deviam ter um controlo muito apertado.

Os espanhóis foram para uma solução interessante, mas que tem dado problemas. Mantiveram a agregação, em moldes modernos e até a desdobraram, em duas "habilitaciones": para professor titular e para professor catedrático. A diferença essencial para nós é que o processo é externo, com um júri nacional nomeado pelo conselho de avaliação. O principal efeito da "habilitación" é permitir o acesso a concurso de recrutamento ou promoção, que então até pode ser só interno. Mas também outro efeito importante: só podem ser membros de júris, seja de que tipo forem, professores com muito bom na respectiva "habilitación", classificação confirmada nas reavaliações quinquenais.

É claro que isto só foi possível porque a Espanha pode gabar-se de dispor de um número considerável de professores e investigadores de grande mérito internacional, que mereciam a confiança para serem os iniciadores deste processo. Mesmo assim, houve numerosas queixas de falta de qualidade e de isenção. Em Portugal, parece-me ser este o principal problema: quem são, em todas as áreas, os indiscutíveis que têm a

responsabilidade pela avaliação inicial, de onde saem depois, em vagas sucessivas, os avaliadores respeitáveis? Não vejo alternativa: como se fez na avaliação científica, recorrer a estrangeiros.

27.9.2005

Limite de idade

Aqui está um tema hoje em foco, tanto pelas eleições presidenciais como pelas mudanças no sistema de reformas. Não afecta muito o ensino superior, com uma velha tradição de aposentação tardia, consagrada na jubilação aos 70 anos, com cerimónia de última aula. No entanto, conheço cada vez mais professores que se aposentam antes dos 70 anos. Para outros, é um traumatismo, quando se sentem ainda intelectualmente muito activos. Lembro-me do caso dramático de uma pessoa que estimei e que se suicidou no limite de idade. Mas, pelo oposto, também há Nemésio, com os seus extraordinários poemas do limite de idade.

No sistema de ensino superior, não há muitos casos de "dinossauros". Em posições de destaque na política universitária, há apenas alguns poucos casos conhecidos, já na casa dos 80, cujo mérito ou desmérito não vou discutir, embora tenha de dizer, com frontalidade, que me parece não serem insubstituíveis, principalmente por haver muita gente mais nova com provável maior frescura de ideias e, principalmente, com muito maior conhecimento real do terreno.

Não tenho dúvidas de que o sistema de ensino superior, incluindo os seus órgãos marginais às universidades e institutos politécnicos, deve aproveitar a sabedoria dos jubilados, principalmente em órgãos consultivos. Nos outros, creio que não.

Lembro uma experiência que tive, já há muitos anos, no excelente instituto suíço em que fiz o meu "post-doc". Os reformados continuavam a passar por lá, faziam seminários, eram consultados. Mas, mesmo para os ainda no activo, havia uma regra. A partir dos 65 não se podia desempenhar cargos de direcção, tanto a nível do instituto como dos departamentos.

Lembro-me ainda de outra situação, esta portuguesa. Nas forças armadas, há a situação de reserva, que desconheço em qualquer outro sector. Se um oficial chega a determinada idade sem ter sido promovido, passa à reserva, com competências diminuídas. Claro que esta idade é tanto mais baixa quanto menor for o posto. Sei que a situação na universidade é distinta, porque há bloqueios à promoção, principalmente de ordem orçamental, que nada têm a ver com a competência. Mas, em princípio, não era uma ideia a considerar, principalmente em relação a todos aqueles que, após a nomeação definitiva, se deitam a descansar? Professores auxiliares com mais de 60 anos é coisa admissível?

28.9.2005

Limite de idade II

Algumas sugestões para o que, no apontamento anterior, chamei a idade de "passagem à reserva" na universidade. Na prática, isto aproxima-se da actual classificação individual dos professores espanhóis e dos seus efeitos, por exemplo, na avaliação e na pertença a júris. Inicialmente, gerou muitos protestos, que se pacificaram. também não vai contra - é apenas uma alternativa de mais fácil e imediata aplicação - aos esquemas de mérito de cuja defesa Luís Moniz Pereira tem sido paladino.

1. *Limites de idade*, para passagem a esta situação diminuída (generosos?): Prof. auxiliar - 50 anos; Prof. associado - 60 anos

2. *Direitos*: a) Nos dois anos anteriores a esses limites de idade, direito a abertura automática de concurso para a categoria superior. b) Direito ao vencimento por inteiro e demais regalias contratuais. Podia ser mais rigoroso: passagem ao regime de tempo inteiro, mas com total liberdade de acumulação (depois, queria ver a lista das universidades privadas com 80% de professores públicos na reserva!). c) manutenção das leccionações pedagógicas. d) possibilidade de encargos técnicos adequados à sua experiência (bibliotecas, infra-estruturas, etc.).

3. *Limitações*: a) Exclusão do conselho científico e inadmissibilidade de candidatura a cargos de direcção, a nível da universidade, da faculdade ou do departamento. b) Incapacidade para direcção/coordenação de licenciaturas ou mestrados. c) Incapacidade para direcção de teses. d) Incapacidade para membro de júris de concursos ou de provas académicas.

4. *Cláusula de defesa*: Isto só faz sentido se não houver entraves à promoção de natureza não académica. Considero que cada faculdade ou departamento deve ter uma estrutura de corpo de professores à volta de 20:30:50 (catedráticos:associados:auxiliares). Se não, ao fim de um prazo curto, deve ser obrigatória a abertura de concursos. E não se fale na dificuldade orçamental. O orçamento é calculado por uma fórmula em que entra a despesa média efectiva com docentes e um factor para proporções. As universidades é que poupam na qualificação, para acudir às despesas correntes. Onde é que estão as auditorias de gestão? Auditor-geral do ESUP, seria o único cargo que me atrairia. O que eu iria encontrar de apoio às minhas opiniões sobre as universidades?...

29.9. 2005

Outros dinossauros: os assistentes convidados

Em resposta aos meus apontamentos anteriores sobre docentes dinossauros, recebi uma mensagem de uma colega de Letras. Alerta-me para uma outra situação anacrónica, a

dos assistentes convidados das faculdades de Letras. Foram contratados, não fizeram doutoramento, mas, pelo tradicional amiguismo universitário (que é coisa ainda pior do que a endogamia), com exemplos que ela me dá que já raíam o nepotismo, perpetuam-se na universidade.

Nada tenho contra os professores não académicos tradicionais nas escolas de letras, com destaque para escritores que transmitem ao vivo a sua experiência criativa e os seus gostos. Escritores lusófonos em universidades estrangeiras, recordo Jorge de Sena, José Rodrigues Miguéis, João Ubaldo, Rui Knopfli, Onésimo de Andrade. Muitos mais gostaria de ter, escritores portugueses, a leccionar também nas nossas universidades. Outra coisa é serem professores de disciplinas gerais, à margem da sua qualidade literária.

Desses assistentes convidados em situação inadmissível de complacência, a FL/UP tem 67. A de Coimbra, 39, a de Lisboa, 18 (nada mal!) e a UNLisboa, 46. Entretanto, desde que, no governo Guterres, com Mariano Gago como MCT, a FCT criou bolsas de doutoramento na área das humanidades, têm-se doutorado muitos jovens de qualidade. Não têm acesso às faculdades de letras, entupidas com esses assistentes doutorados, que, muitas vezes, como diz a minha correspondente, "são excelentes pessoas, mas péssimos professores e absolutamente medíocres do ponto de vista científico - não só não fazem o doutoramento (nem sequer o mestrado!), como nunca publicaram nada digno de nota. (...) E como não podia deixar de ser, ensinam sempre os mesmos programas..."

Posso ser acusado de preconceito, mas tenho muitas reservas em relação às nossas Letras e Direito. São, para mim, o principal paradigma do anacronismo no nosso ensino superior. Que me desculpem alguns amigos, excelentes e modernos professores nessas áreas. Sei que são os primeiros a concordar comigo.

PEDAGOGIA

Janeiro 22.2004

O sono dos estudantes

"Durante as 24 horas do dia, os estudantes universitários dormem mais do que estudam. Em termos de proporção, 21 por cento do dia é gasto com estudos (aulas) e 36 por cento é reservado ao sono".

"Esta é uma das conclusões de um estudo, apresentado ontem por um investigador da Universidade de Aveiro (UA), que visa determinar os factores que condicionam o sucesso académico dos universitários, que está a ser desenvolvido pelo Laboratório de Estudo e Intervenção do Ensino Superior"

Estes dados são transcritos pelo Diário de Notícias, num artigo de 20 de Janeiro. O título, quase de tablóide, é "Estudantes universitários dormem mais do que estudam".

Não conheço o estudo, mas, a fazer fé nos dados do jornal, começa por haver uma confusão: identifica-se tempo de estudo com aulas. Passando de percentagem a valor real, o artigo diz que, diariamente, os estudantes estudam (ou têm aulas?) durante 5 horas e dormem durante 8,6 horas, o que é fisiologicamente normalíssimo na sua idade. Quanto às 5 horas de aulas, talvez seja a média correcta da amostra estudada, mas conheço muitos cursos com 30 e mais horas de aulas semanais, o que dá uma média diária (fora os fins de semana) de 6 horas ou mais.

É hoje quase consensual que, para uma verdadeira aprendizagem activa, com procura de informação, sua análise crítica, relacionamento com conhecimentos anteriores, esclarecimento de dúvidas, discussão de grupo, etc., o estudante necessita de um tempo pelo menos igual ao do ensino. Some-se tudo: 8 horas de sono, 2 (pelo menos) de transportes, 2 de refeições, 5 de aulas, 5 de estudos. O dia do estudante precisa de 22 horas. Sobram 2 para a família, para o namoro, para os lazeres, para a cultura, para o desporto, para a socialização (essencial na formação da personalidade dos jovens). Qual é o trabalhador que aceita um horário destes?

Vem daí um facto bem conhecido, com que se pactua com épocas de avaliação demasiadamente longas. Os estudantes não conseguem aprender devidamente ao longo do semestre e usam a época de avaliação para um trabalho louco e intensivo de memorização à pressa, com tudo colado "com cuspo" e esquecido dois meses depois.

Deixem os estudantes dormir, que bem precisam. O mal não está no sono, está na exagerada carga de ensino formal, em detrimento da aprendizagem e do desenvolvimento do essencial "aprender a aprender". Nova pedagogia, precisa-se!

Sebentas

Os meus alunos dispõem de uma boa lista de materiais de estudo e fontes de informação, incluindo páginas da Internet. Não as usam, ou porque os livros são caros, ou porque são em inglês ou por qualquer outra razão. Estudam por apontamentos, que uns tantos se revezam a tirar das aulas, passando aos outros, cujas caras só vejo no exame. A propósito, abro um ponto para debate: não deviam ser obrigatórias também as aulas teóricas, como em muitos países?

Há uns tempos, pediram-me para corrigir uma sebenta que eles estavam a preparar. Acedi, porque do mal o menos, não estivessem eles a estudar asneiras mal interpretadas das aulas.

Mas aproveitei para lhes dizer que, na reforma pombalina da Universidade de Coimbra, foi proibido o uso das sebatas feitas por alunos, tendo Pombal mandado traduzir vários livros em voga na Europa e determinado a obrigação do estudo por livros.

Muito há a dizer sobre a radicalidade da reforma pombalina e os seus resultados efectivos, como este exemplo mostra, passados dois séculos e meio. Sabemos o que são as reformas neste país. A capacidade portuguesa para as neutralizar é notável, sobretudo porque, em geral, se mantém em posições chave a mediocridade dos imbuídos das ideias tradicionais.

Ainda o excesso de aulas

Volto a um assunto já diversas vezes abordado: o da excessiva carga de ensino na nossa universidade. Muitas vezes, os universitários só olham para as grandes leis e descuram aspectos funcionais como este. Parece menor, mas não é, porque, com outros erros pedagógicos, é um factor importante do nosso insucesso e do atraso das nossas concepções de ensino. E ainda porque, com Bolonha e o sistema de créditos ECTS, tudo isto vai ser posto em causa. Não vou, novamente, citar números que mostram a nossa escolaridade excessiva. Hoje, vou mais olhar para algumas das razões, embora com inevitável esquematismo no espaço limitado desta escrita.

Esta escolaridade excessiva tem duas causas. Primeiro, um número demasiado de disciplinas, por vezes irrelevantes e não essenciais a uma formação ao nível básico da licenciatura, antes adequadas a especializações posteriores. Em segundo lugar, em cada disciplina, um número excessivo de horas de aula, também na mesma lógica de excesso de informação supérflua e não significativa, com falta de critério na definição do que é a informação essencial à formação e o que é uma massa informativa indigestível e candidata a rápido esquecimento. É, com frequência, um sinal do gosto dos professores

jovens em mostrarem os seus conhecimentos, mas sem saberem distinguir o essencial do acessório.

Depois, os responsáveis demitem-se ou pactuam. O jovem professor diz que precisa de tantas horas e isto é aceite acriticamente. As disciplinas universitárias, mesmo semestrais, têm em muitos casos que conheço uma carga de trinta e mesmo quarenta horas de aula, só de teóricas, que bem podiam ser reduzidas para metade com maior qualidade da formação, porque menos dispersa e centrada no essencial. O excesso de aulas acaba também por ser prejudicial para os professores, sujeitando-os a uma carga docente lesiva de outras actividades igualmente importantes, designadamente a investigação. Rácios altos e programas extensos com grande escolaridade convergem para que a carga docente média nas universidades portuguesas seja das mais altas da Europa.

São também, em grande parte, estes mecanismos psicológicos (para além do sistema vicioso de financiamento per capita) os responsáveis pela criação de sempre mais novas licenciaturas. As licenciaturas são muitas vezes fruto do simples desejo de satisfação de interesses pessoais, de afirmação de grupos de professores, de atribuição de responsabilidades docentes aos jovens professores que se vão formando, até mesmo da criação de focos de poder nas faculdades. Caricaturalmente, pode-se dizer que há uma tendência para a cada professor uma disciplina, mesmo a cada jovem professor auxiliar recém-doutorado. Com a multiplicação das disciplinas, como elas já não cabem nas licenciaturas existentes, porque o tempo não é elástico, vem a multiplicação das licenciaturas. É antipático dizer isto aos mais novos, mas uma boa regência teórica universitária não pode estar ao alcance de um jovem professor inexperiente. Não se limita a reproduzir a informação dos livros, tem que traduzir toda uma maturidade científica, capacidade de extrair o essencial da vastíssima informação actual, capacidade de integrar os conhecimentos num edifício intelectual coerente.

Também se verifica muitas vezes nas nossas universidades a tendência para entregar aos mais novos as disciplinas propedêuticas e generalistas, enquanto que os mais diferenciados se refugiam comodamente nas disciplinas de mestrado ou nas disciplinas finais especializadas das licenciaturas. É o inverso da situação em outros países, em que o cálculo, a física geral, a química geral, a biologia molecular, são dadas pelos professores mais prestigiados. E isto porque se sabe, como também cá se sabe mas não se pratica, que a aprendizagem dos conceitos básicos e fundamentais é assunto sério, porque é determinante para toda a aprendizagem subsequente.

PS - Este texto não é de hoje. Já o escrevi há dois anos, no meu livro "A universidade no seu labirinto", mas sem grande sucesso, pelo menos que eu note.

"The Art of Teaching"

Num canto muito escondido da minha cada vez mais desorganizada bibliotecazita, fui descobrir um livro há muito procurado e, há muito mais, lido e apreciado: "The Art of Teaching", de Gilbert Highet, professor da Columbia University (edição Alfred A. Knopf, Nova Iorque, 1950). Traduzo do prefácio, a dar uma ideia da filosofia do livro:

"Este não é um livro de teoria da educação, mas sim um livro de sugestões vindas da prática. Chama-se a Arte de Ensinar porque penso que ensinar é uma arte, não uma ciência. Parece-me muito perigoso aplicar os objectivos e os métodos da ciência aos seres humanos como indivíduos. (...) Certamente que é necessário a qualquer professor ser organizado cientificamente no planeamento do seu trabalho e preciso na forma de lidar com os factos. Mas isto não torna o seu ensino 'científico'. Ensinar envolve emoções, que não podem ser apreciadas ou usadas de forma científica e sistemática, bem como valores humanos, que estão bastante fora do alcance da ciência. Uma criança formada 'cientificamente' seria um monstro digno de dó. Um casamento 'científico' seria só uma versão deformada de um verdadeiro casamento. Uma amizade 'científica' seria tão fria como um problema de xadrez. O ensino 'científico', mesmo de matérias científicas, é desadequado ao facto básico de que tanto os professores como os estudantes são seres humanos. Ensinar não é fazer uma reacção química, é muito mais como pintar, escrever uma peça de música ou até, a menor nível, plantar um jardim ou escrever uma carta afectiva a um amigo. Tem que se pôr nisso todo o coração, tem que se ter bem consciência de que isso não pode ser feito à base de fórmulas secas, sob risco de se estragar o trabalho, os alunos e o próprio professor."

E, para exemplo, uma passagem de que gosto muito, porque me gabo de as minhas aulas serem divertidas, e que vem a propósito do sofrimento confessado de Kipling por ter sido sistematicamente ridicularizado por um professor.

"Alguns professores usam o humor, mas para controlar a classe. Isto é perigoso. Começam por ridicularizar os erros, acabam por ridicularizar os alunos. O humor não pode ser usado para tyrannizar uma classe. Pode-se usar a ironia, porque implica superioridade intelectual, mas não o humor. O verdadeiro papel do humor no ensino é mais profundo e muito mais valioso. É o de contribuir para uma ligação entre professor e alunos, uma ligação através de prazer. Considero que um dia de ensino foi perdido se não tivermos dado todos, professor e alunos, uma boa gargalhada. Quando as pessoas riem juntas, deixam de ser velhos e novos, professor e alunos, tornam-se um grupo único gozando a sua existência e mais atentos uns aos outros."

Espero ter aberto o apetite. Para os que compram livros pela net, fui procurar e há uma edição recente na Amazon, já de outra editora. Vão à página de entrada e façam um "search" pelo nome do autor.

À margem do colóquio sobre o tutorado

Três notas muito atrasadas sobre o bem sucedido colóquio do Prof. Carlos Fiolhais sobre tutorado, em Coimbra, patrocinado pelo SNESup. Em primeiro lugar, o meu agradecimento pela referência do Prof. Fiolhais à acção que eu tenho procurado exercer, nomeadamente desde a publicação do meu livro.

Foi dito que "o tutorado natural, em que alunos e docentes, por iniciativa própria, procuram resolver problemas de integração e de adaptação de alunos ao Ensino Superior, não é compatível com um sistema de ensino massificado. Porém, para que o regime de tutorado possa singrar, torna-se necessário definir propostas concretas que confirmem eficácia a esse regime. Desde logo, grande parte das instituições de Ensino Superior não estão preparadas, devido à sobrecarga de serviço docente, para assegurar um regime de tutorado".

Sendo um forte defensor do tutorado como instrumento essencial da qualidade da formação (não do ensino), não me passa pela cabeça propor a sua instituição a curto prazo em Portugal, pelas razões bem apontadas pelo Prof. Fiolhais. Mas faço um pequeno comentário. O que é o ensino massificado? Há por vezes a ideia simples de que é massificado o ensino de uma universidade com muitos alunos, por exemplo, para cima de 10000. É óbvio que este não é o aspecto principal. As grandes americanas, Cambridge ou Oxford têm mais do que isso. O problema que pode vir daí é o da eficiência da gestão, mas essa é outra questão.

A massificação significa é uma relação numérica, entre o número de estudantes e de docentes. Como o próprio nome diz, há um valor para essa relação acima do qual os estudantes passam a ser uma massa anónima cujos nomes os professores desconhecem, de quem ignoram até o percurso académico. Como muitos dos meus leitores sabem, essas relações aluno/docente, os célebres rácios, foram institucionalizados em Portugal, com grandes consequências na capacidade de recrutamento e no financiamento. Vão desde 6 em medicina até 25 em direito. Em Ox-bridge, cada tutor tem, em regra, 3-5 tutorados. Se o tutorado fosse instituído nas nossas Faculdades de Direito, cada tutor era responsável por 25 estudantes e isto admitindo que até os assistentes estagiários pudessem ser tutores! Mas como é que se faz então noutros lados? Voltemos aos nossos rácios. Numa universidade portuguesa típica, com uma distribuição equilibrada das várias áreas disciplinares, a relação global entre o número de estudantes e o número de docentes é de cerca de 15,5. Isto é que se chama massificação! Em Harvard, essa relação é de 1,8, em Cambridge é de 2,6. Palavras para quê?

Finalmente, uma pequena nota sobre um aspecto que foi debatido no colóquio, o "das questões éticas que se colocam aos tutores quando têm de receber eventuais queixas sobre os seus pares". Daria grande discussão, aqui impossível. Desde logo, a hierarquia das dependências éticas. Há uma forma teórica de a formular, mas que deve traduzir-se na prática em importância relativa das atitudes e comportamentos e das relações inter e

intragrupais. Em teoria, só um universitário rupestre negará que a hierarquia ética é: primeiro, o conhecimento, o rigor intelectual e a "verdade"; segundo, os estudantes; terceiro, os colegas. Mas na prática? O que é que é, afinal, o corporativismo? As relações mais fortes de "obrigações" são com os colegas. E se isto fosse simplesmente uma questão afectiva, até se compreendia. Mas não é. O respeito para com o colega é uma consequência inevitável do mandarinato, para evitar lutas. Definidos consensualmente os feudos, tem que haver respeito mútuo, numa cumplicidade que passa à frente de todos os verdadeiros valores éticos de ordem superior. Eu esfrego as tuas costas e tu esfregas as minhas!

Como é que isto se resolve onde o tutorado é uma instituição? Pelo menos de duas formas. Primeiro, porque aquela ética consensual e matricial da educação superior é mesmo respeitada e conta crucialmente para a avaliação e carreira de cada docente-investigador. Depois, porque há a figura de recurso natural, incomparável para nós, do director de departamento (ou até, se necessário, do ("dean")). Esta é outra das minhas manias, desde muito antes do meu livro: indo mais uma vez às disfuncionalidades, podem-se esquecer muitos dos grandes problemas sistémicos, mas comece-se por experimentar introduzir uma nova figura de director de departamento à maneira anglo-saxónica, já completamente assimilada pelo norte da Europa ou pela Suíça (quer dizer, os sistemas não-napoleónicos!). Para os mais interessados e com maior disponibilidade, deixo a referência de um artigo meu com discussão aprofundada deste tema, aliás também relativamente bem discutido no meu livro.

Maio 05.2004

A aprendizagem por problemas ou projectos

Os encontros casuais do SNESup, em Coimbra, merecem registo, pela actualidade e importância dos temas e pela qualidade dos oradores. O próximo, depois de amanhã, é sobre Ensino por projectos ("Project Led Education"). É uma das variantes de uma nova (já não tanto como isso) pedagogia, talvez mais conhecida pelo "problem based learning" (PBL). É óptimo que os universitários se comecem a interessar por isto, mas há que fazer justiça: já há dois anos que os dois novos cursos de medicina, de Braga e da Covilhã, funcionam integralmente à base do PBL. As outras áreas disciplinares que agora se interessam por esta nova pedagogia lucrariam em conhecer bem essas experiências. Com a minha mania de lutar por causas antes do tempo e a que só depois as pessoas prestam atenção, abordei este assunto no meu livro, de 2001 e, depois, num artigo sobre o novo ensino médico. Para os menos familiarizados com esta pedagogia, um dos exemplos de privilégio da aprendizagem em relação ao ensino, aqui vão alguns excertos soltos, obviamente muito elementares, só para abrir o apetite. O assunto daria para horas de exposição.

"O aspecto central do método tradicional é a transmissão oral do conhecimento pelo professor para os alunos e o papel fulcral do professor: é ele que decide o programa, a forma de ministrar o ensino, a disciplina dentro da sala de aula, a forma e conteúdo da avaliação. A aula magistral tem um papel central na transmissão de conhecimento e a cadeia típica de ensino é a aula, o estudo e a avaliação. O estudo é feito principalmente na perspectiva da memorização do que foi dado na aula. O princípio por detrás disto é que é o professor que sabe o que os alunos necessitam saber e o transmite na aula magistral. A ideia é de que, sem a aula, os alunos ficariam "perdidos" no estudo subsequente. É por isto que os professores têm tendência para hipertrofiar a importância da disciplina e a quantidade da matéria dada.

A pedagogia do ensino superior tem vindo a progredir imensamente, com novos conceitos e novos métodos. Isto depende em grande parte do que se entende serem hoje os objectivos educacionais, um conceito trabalhado já nos anos trinta nos trabalhos pioneiros de Mager. É uma pedagogia radicalmente diferente e que se pode resumir aos seguintes princípios: 1. Deixa de haver a unidireccionalidade no ensino do professor para o aluno, que deixa de ser o mero receptor da informação. O aluno é activo na sua própria aprendizagem, estruturando racionalmente os conhecimentos que vai adquirindo, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. 2. O objectivo central é a aquisição de mentalidade científica e de rigor, de capacidade de raciocínio e de análise, de imaginação criadora. Assim, as características distintivas da aprendizagem superior são o desenvolvimento da compreensão e a capacidade de aplicação de conhecimentos a situações práticas variadas. 3. A ênfase na aprendizagem activa é reforçada pela ideia de que a formação completa e a mais necessária para se vencer na vida activa já não é a do simples conhecimento ou compilação de informação. É necessário desenvolver aptidões e comportamentos adequados. Mudou com isto o papel do professor. Mais do que transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem. Como refere Kassebaum, da Universidade McMaster, "a educação é um processo ao longo de toda a vida e na universidade só podemos instilar princípios, pôr o estudante no caminho certo, dar-lhe métodos, ensiná-lo como aprender e como discernir entre o essencial e o acessório".

(No caso do ensino médico) O PBL, muito esquematicamente, começa pela formulação de um problema, cuja solução requer a compreensão dos princípios médicos, biológicos, antropológicos e comportamentais subjacentes, normalmente integrando vários aspectos dados tradicionalmente em disciplinas diferentes. Por exemplo, tradicionalmente, o coração é estudado na anatomia com todos os outros órgãos, depois da mesma forma na histologia, na fisiologia, na anatomia patológica, etc. No PBL, o problema pode ser o conhecimento integrado de um órgão, o que cruza interdisciplinarmente aquelas várias disciplinas. Da mesma forma, uma doença, que é ensinada no método tradicional como capítulos de disciplinas sequenciais (genética, patologia, anatomia patológica, microbiologia, farmacologia, clínica), é aprendida no PBL integradamente, chamando simultaneamente os conhecimentos dessas disciplinas. Por isto, o ensino é organizado por módulos e não por disciplinas. Em cada módulo, definem-se como objectivos

educacionais tanto conhecimentos como aptidões técnico-profissionais como atitudes e comportamentos. O problema é apresentado de forma a tornar explícito ao estudante o que ele não sabe e precisa de aprender, com base na bibliografia indicada e textos de apoio. A aprendizagem faz-se sozinho ou em grupo e recorrendo ao facilitador, que os deve ajudar a aprender a aprender. A fase seguinte é a das sessões de exercícios práticos e das sessões tutoriais, em que são discutidos os resultados da aprendizagem, se esclarecem dúvidas e se faz a síntese e consolidação do aprendido. O processo pode ser sequencial, com formulação de problemas sucessivos, ou cíclico, regressando-se num mesmo problema a uma nova fase de aprendizagem, se considerada necessária. Uma característica do PBL é que as questões a resolver estão estreitamente relacionadas com a prática profissional. Assim, os estudantes aprendem a relevância do que estão a aprender, mantêm um alto grau de motivação e começam a compreender a importância das atitudes profissionais responsáveis.

As vantagens do PBL são hoje geralmente reconhecidas: é altamente motivador para o estudante e a motivação é auto-imposta; fá-los assumir a necessidade de aprender a aprender; cria dinâmicas de grupo muito positivas; tem grande eficácia prática mas também economia de currículo, eliminando matérias supérfluas que podem desmotivar o estudante; permite uma aprendizagem muito mais próxima da realidade profissional, pelo que os estudantes vêem o interesse do que aprendem, aumentando com isto a motivação e o rendimento da aprendizagem; evita a especialização exagerada dos conhecimentos, que tendem a ser esquecidos; e prepara os estudantes para serem aprendedores ao longo da vida."

25.8.2005

A organização modular dos currículos

Um dos poucos aspectos que me desgostou no óptimo Trends IV foi a discussão e propostas sobre a modularidade. Para quem está menos habituado a estes jargões, lembro que a modularidade se refere ao modo como é organizado o ensino, ao longo do ano lectivo: por disciplinas contínuas e paralelas (anuais, semestrais ou trimestrais) ou por módulos temáticos curtos, em sequência. O Trends, em posição muito recuada, sugere que já seria um grande avanço se todas as universidades adoptassem o modelo dos dois semestres.

Os nossos professores estão tão habituados ao modelo das disciplinas, leccionadas em paralelo, sem o questionar, que provavelmente a sua primeira reacção, ao lerem isto, é a de me intitularem de extravagante. Até, porque, em regra, já funcionam em regime semestral, como a maioria das universidades europeias.

Esquecem, todavia, as universidades americanas, muitas com regime semestral, mas muitas também e por vezes as melhores, em regime trimestral. Harvard até tem um modelo mais complicado, porque, entre o primeiro e segundo trimestres, há um período

especial, em Janeiro, para actividades informais. Além disso, o esquema comporta possibilidades de alocação de tempo muito fácil para um enorme catálogo de cursos opcionais.

Lembremos desde logo que Bolonha, com a flexibilidade dos créditos ECTS, comporta, em princípio, uma grande e positiva variedade de percursos formativos. Boas intenções, mas às vezes difíceis de concretizar. Quem já elaborou currículos e programas, sabe como a rigidez do sistema de disciplinas, mesmo semestrais, dificulta essa variedade. Vejam-se os casos de currículos com disciplinas de opção, às vezes oferecendo coisas bem atraentes, mas impossíveis por incompatibilidade de horário.

No meu livro de há já quatro anos, discutia este tema, na altura creio que inédito:

"Tenho estado a referir-me a disciplinas (as antigas cadeiras), porque este é o termo que corresponde à estrutura típica do nosso ensino de licenciatura, com base em disciplinas normalmente semestrais. Mas há muitas experiências de maior fraccionamento das unidades de ensino. É o ensino modular, organizado em blocos de ensino, os módulos, com durações variáveis mas geralmente curtos e definidos por objectivos educacionais específicos e por áreas de competência dos docentes. Ao longo do ano lectivo, o estudante vai dividindo o seu tempo por módulos em sequência. A modularidade, que tem por detrás uma maior e mais diversificada oferta de unidades de ensino é também um factor de ajustamento dos cursos à tendência moderna para a largura de banda, porque permite o desenho de perfis individuais de aprendizagem mais interdisciplinares e menos especializados.

O ensino modular permite também a melhor distribuição dos encargos docentes. Como se disse, os professores auxiliares mais jovens, até recém-doutorados, não têm, em regra, maturidade científica que lhes permita a docência de toda uma disciplina, mas habitualmente dominam bem um tema limitado, nomeadamente aquele em que incidiu a sua tese. Podem portanto encarregar-se de um módulo circunscrito, isoladamente ou inserido num programa multimodular da responsabilidade de um professor mais experiente.

A organização modular do ensino significa também que a unidade básica de medida deixa de ser o semestre para ser o número de créditos do total dos módulos. Não será grande novidade entre nós, quando muitos cursos já estão a ser medidos em unidades de crédito, isto é, a medida da carga docente de cada curso, do total de aulas teóricas, aulas teórico-práticas e aulas práticas. A colecção de módulos e dos seus créditos deixa também maior liberdade ao estudante, que pode num semestre coleccionar tantos quanto for capaz, ao contrário do nosso sistema típico em que ele segue um conjunto estabelecido de disciplinas semestrais. Pode parecer um sistema anárquico e complicado, mas há, por todo o mundo, e até, em um outro caso, em Portugal, um número significativo de cursos organizados desta forma."

Posso reconhecer a dificuldade prática e cultural de adopção da modularidade no primeiro grau. No mestrado, não. Aí, tenho velha experiência, de tempos de investigador do IGC. Nos anos 80, o IGC realizou um curso de mestrado, sob a cobertura legal da UNL. A modularidade era central, organizando-se o mestrado por blocos de duas a três semanas. Em cada bloco, os estudantes nem tinham um horário rígido de aulas, entravam às 9 e saíam às 6, seguiam um mini-projecto de investigação, as aulas teóricas aproveitavam as incubações de uma hora. Depois, o programa Gulbenkian de doutoramentos seguiu o mesmo esquema.

Isto também tem muito a ver com as metodologias de ensino/aprendizagem e refiro-me, em particular, ao PBL ("problem based learning"). A sua principal característica é a abordagem interdisciplinar a um problema, o que é obviamente incompatível com a compartimentação em disciplinas. Vou dar o exemplo bem conhecido dos nossos dois novos cursos de Medicina, do Minho e da Beira Interior.

É melhor mostrar por exemplos. Imaginem o estudo do coração. No meu tempo, e ainda agora nos cursos tradicionais, isso espalhava-se por quatro anos. No primeiro, estudava-se a anatomia, memorizando aquilo de que não se conseguia aprender um significado funcional. Ainda no primeiro, em biofísica, a electrofisiologia cardíaca, base do electrocardiograma, antes de se conhecer a sua fisiologia. No segundo, a histologia, isto é, a estrutura do tecido, e a fisiologia. No terceiro, a anatomia patológica. No quarto, a semiótica, isto é, a técnica de observação dos sintomas e sinais clínicos, com base na fisiopatologia. É claro que, de ano para ano, já muitos tinham esquecido as bases anteriores.

Hoje, com o PBL, é o oposto. Num período curto e intensivo, estritamente dedicado ao coração, estudam-se integradamente todas estas perspectivas disciplinares. Claro que, organizado oficialmente o nosso ensino em disciplinas, tem de se inventar uma disciplina gigantesca que cobre todos os módulos, como, por exemplo, "o corpo e a mente humana".

Vou ainda referir um caso conhecido de sucesso em educação liberal, o do primeiro ano do The College of New Jersey. No primeiro ano, em todos cursos, têm uma "disciplina" chamada "From Athens to New York". É um enorme passeio pela história da humanidade (ocidental), da sua cultura, da sua filosofia, dos seus valores civilizacionais, exemplo típico da "liberal education". Alguém pensa que pode ser dada por um só professor? E que possa ser bem assimilada numa lição de uma hora por semana, sem discussões, trabalhos, sessões tutoriais? Claro que é modular e bem imbricada com as restantes matérias.

E, a propósito, quando é que verei tal coisa ensinada/aprendida em Portugal? Estou a fazer batota com "inside information". Creio que verei. Deixo em "suspense".

15.9.2005

Pedagogia universitária

Muitos se queixam da falta de formação pedagógica da generalidade dos professores universitários. Pessoalmente, não acho a preparação formal indispensável e creio que há bons métodos individuais e colectivos para, na prática, aperfeiçoar a prestação docente.

Mas há inovações que, a meu ver, bem mereciam alguma reflexão e técnica pedagógica. Desde há alguns anos que ouço falar em aulas teóricas de hora e meia, sem intervalo. Até me dizem, mas ainda não consegui confirmar, que há aulas de duas horas, contínuas. O meu filho precisou de chegar ao terceiro ano para, pela primeira vez, ter hoje uma aula dessas. Chegou horrorizado, e ainda nem sequer era com matéria "a doer". A menos que me convençam do contrário, considero a aula teórica de hora e meia uma aberração pedagógica.

Mudando de assunto, mas ainda sobre pedagogia. Há uns tempos, por razões que não vêm ao caso, presenciei parte de uma aula, não digo onde. Moderníssima, toda em "data show". Mas os "slides" eram um amontoado de texto, ilegíveis. O professor estava sentado face ao seu portátil, não olhava para os alunos e debitava exactamente o que vinha nos "slides". Um verdadeiro lente medieval usando as novas tecnologias!

E os nossos estudantes, como em geral os portugueses, não têm nenhum espírito de consumidor exigente. Um académico muito reputado e que muito prezo diz sempre que a avaliação deve ter um forte componente de defesa do consumidor. Eu, se fosse estudante e sujeito a práticas pedagógicas destas, consideraria como imprestável o produto que adquiri e exigiria a devolução das propinas, dentro do prazo de garantia.

19.9.2005

Pedagogia universitária II

Escrevi em apontamento anterior que "muitos se queixam da falta de formação pedagógica da generalidade dos professores universitários. Pessoalmente, não acho a preparação formal indispensável e creio que há bons métodos individuais e colectivos para, na prática, aperfeiçoar a prestação docente." Vou dar alguns exemplos comezinhos, nada que eu tenha inventado e nada que não seja conhecido da maioria dos leitores. Mas vale a pena, para alguns que ainda não tenham pensado nisto.

Nessas experiências, o papel relevante é do director de departamento. Nós não temos esta figura, com os poderes das universidades anglo-saxónicas. Remeto para o director de licenciatura (como os universitários não gostam nada da palavra director, chamam-lhe normalmente coordenador. Ah, o peso simbólico das palavras!).

- No início de cada ano, ou até com maior frequência, cada professor deve dar um seminário para os colegas sobre a sua perspectiva e estilo pedagógicos, bem ilustrado com exemplos.
- As aulas devem ser frequentemente registadas em vídeo e objecto de discussão por todos os professores do curso.
- O director deve assistir com alguma frequência às aulas e discuti-las seguidamente com o professor.
- O director deve discutir com cada professor os seus materiais audiovisuais.
- Tanto quanto possível, deve haver um formato de apresentações visuais com alguma unidade, que identifique o aluno com o curso.
- Os professores devem participar na elaboração de um manual comum de boas práticas: organização da aula, ritmo, interactividade, desafio intelectual, boa técnica de apresentações visuais, etc.
- Obrigatoriamente, avaliação anónima pelos alunos, com base num questionário uniforme para todas as disciplinas.

E muito mais, que isto são só exemplos.

5.5.2006

Voltei à escola

Há dias voltei à escola, no Instituto Politécnico de Setúbal. Foi uma manhã sobre Bolonha. Primeiro, fiz eu uma apresentação convencional sobre o paradigma. A seguir, Beverly Trayner (BT) deu uma aula prática de pedagogia "bolonhesa". Podia falar, acerca disto, sobre a discussão viciada que por aí vai sobre o construtivismo, ou, à maneira ridicularizante portuguesa, sobre o "eduquês". Mais vale relatar o caso, sem comentários.

BT Escolheu como tema as comunidades de prática (COP). Assim como M. Jourdan não sabia que escrevia em prosa, eu também não sabia que pertencia e até animava comunidades de prática: grupos de pessoas que se constituem espontaneamente, motivadas por interesses comuns, que, informalmente e sem hierarquia trocam experiências, se ajudam no avanço do domínio dos interesses comuns e que, com isto, criam especiais laços afectivos. Afinal, o que é o meu grupo ML Amigos?

A "aula" foi muito engraçada. BT começou por uma introdução muito breve. Distribuiu pequenos "post-it" em que cada um tinha de escrever o que sabia sobre as COP. Honestamente, escrevi que não sabia praticamente nada. Depois, os cerca de 30 assistentes dividiram-se em grupos e fomos discutindo. Ao fim de uns minutos de

conversa com amigos mais informados, comecei a compreender facilmente o que eram as COP. À medida que cada um testemunhava o que sabia, íamo-nos lembrando de outras coisas. Eu, velhote, até falei aos meus companheiros da universidade popular e das velhas sociedades recreativas-culturais da minha terra.

Passámos, cada grupo, ao nosso "poster", com um resumo da nossa discussão e uma lista de questões que queríamos discutir. Colámos os nossos "post-it". Toda a gente deu a volta aos "posters" e votou nas questões que considerava mais importantes. As mais votadas foram objecto de discussão final, moderada pela BT.

Belo exemplo, mas que me fez pensar. Anda por aí uma perversão do construtivismo que o considera como coisa "espontânea". Asneira, obriga a grande sabedoria do professor. E, se já tinha estima pela BT, fiquei agora a conhecê-la como uma grande professora. Espero que muitas escolas de educação superior a convidem a mostrar, na prática, o que é a pedagogia moderna. Bem precisam da sua experiência, porque isto de se dizer que a aprendizagem de três anos à Bolonha vai ser equivalente ou melhor do que as actuais licenciaturas tem muito que se lhe diga, se não houver nova prática pedagógica.

O DIA-A-DIA

Novembro 27.2003

Professores e estudantes sobrecarregados

Depois de anunciar este blog, tive algumas respostas interessantes, reconhecendo o défice de intervenção de muitos professores, mas chamando a atenção para a grande falta de disponibilidade devida à sobrecarga das suas tarefas universitárias. Deixo dois excertos elucidativos.

"Se não tenho participado nos fóruns, se não concretizo cartas para os jornais ou outras formas de intervenção cívicas, se não escrevi qualquer paper neste último ano e meio apesar de ter dados para fazê-lo, é porque, como muitos professores auxiliares empenhados na sua actividade, acabo por chamar a mim responsabilidades que estariam melhor entregues se por muitos fossem divididas".

"Tem razão! Nós devíamos escrever mais, participar mais. Mas... e tempo? Por mim, que tenho 137 alunos de licenciatura, mais um seminário de Mestrado a somar no 2º semestre, mais orientandos, mais 2 teses para arguir, mais trabalhos para fazer (porque também somos investigadores), mais grupos, reuniões, secções, direcções, organização de colóquios, etc. e... três filhos que precisam de atenção e de cuidados, não sei, literalmente, para onde me devo virar. Quem perde? A participação."

Como é sabido (OCDE, "Education at a glance", 2003), o estudante médio português custa anualmente cerca de 4400 dólares, contra a média da OCDE de cerca de 11.000 dólares. Estou convencido de que boa parte deste diferencial se deve à pequena dimensão relativa do nosso corpo docente. Não vou falar das "top" americanas, com rácios de praticamente 1:1, mas os nossos rácios, que acabam por determinar a carga de trabalho média dos docentes, estão calculados como se fossem para professores do secundário, com base principalmente nas tarefas docentes. E a acção tutorial, cada vez mais necessária, com o primado que deve ser dado à aprendizagem orientada? E a investigação? E o estudo permanente dos professores? E tanto mais.

Tenho amigos americanos que ensinam cerca de 12 horas por semestre. Quantos professores portugueses dedicam ao ensino, em sentido largo, tantas horas, mas por semana? Ainda por cima, muitos desses amigos estrangeiros ensinam em sistema modular, não por disciplinas distribuídas ao longo de todo o semestre. Concentram-se no ensino e orientação durante duas semanas por ano, dedicando-se intensivamente e com continuidade à investigação, durante o resto do tempo. Em Portugal, e principalmente os jovens professores, na fase mais crítica da sua vida científica, é a correr, entre duas aulas, que vão passar uma hora no laboratório de investigação.

Mas também há o outro lado da medalha, em que os professores, como organizadores do ensino, têm responsabilidades. É o da grande carga lectiva dos estudantes e, logo, também dos professores. Há tempos, tive um encontro interessante com um grupo de estudantes de uma determinada licenciatura. O seu número de aulas por semana era de 32! Não creio que fosse um caso excepcional. Ainda por cima, a maioria dos professores sobrecarregava-os com trabalhos, quase semanais. A cultura que está por detrás disto é que cada professor entende que a sua disciplina é o núcleo de todo o curso, e ninguém se importa com o equilíbrio entre as disciplinas ou com a sua importância relativa.

É hoje consensual, com o maior uso dos ECTS, que o estudante precisa de tempo de estudo pelo menos equivalente ao das aulas. A norma, para os 60 créditos anuais, tende a ser a de 40 semanas, incluindo as de avaliação, com uma carga de trabalho de 40 horas semanais. Assim, não deviam ter mais do que 20 horas semanais de aulas. Este valor é próximo do que se verifica nas boas universidades, de onde não me consta que os alunos saiam com pior formação do que entre nós. Certamente não saem com tanta informação, aliás condenada a ir cedo para o caixote de lixo da memória, mas saem certamente com formação mais sólida e, principalmente, com maiores competências.

DIVERSOS

Dezembro 18.2003

Preparatórios de medicina nas ilhas

A ministra Graça Carvalho anunciou recentemente três medidas para colmatar a previsível falta de médicos: o aumento dos números dos actuais cursos, a abertura de duas faculdades privadas em associação a novos hospitais privados e a criação de cursos preparatórios de medicina nas universidades das Regiões Autónomas. Hoje, deixo algumas notas sobre este último ponto, tencionando voltar mais tarde aos outros.

Os Açores e a Madeira beneficiam já de um contingente especial para ingresso dos seus naturais nas faculdades de medicina do continente. Entretanto, as suas universidades elaboraram projectos de ensino local dos dois primeiros anos do curso, que seria reconhecido pelas faculdades de Coimbra e de Lisboa (UL), respectivamente, permitindo a entrada automática dos alunos no 3º ano daquelas faculdades. Não conheço o projecto da Madeira. Consta-me que está em fase ainda incipiente, não se tendo ainda concluído as negociações prévias com a FML. O caso dos Açores, o único sobre o qual me posso pronunciar, é diferente. O projecto já foi apreciado, e reprovado, pelo grupo de acompanhamento do ensino da saúde. No entanto, ao que sei, a Universidade dos Açores, alentada agora pelas declarações da ministra, pensa insistir no projecto.

Foi-me pedida a colaboração neste processo, com toda a boa intenção por parte do então reitor, mas em condições incómodas. Iniciei essa colaboração já numa fase muito adiantada do processo, com o programa já pronto (aliás, creio que por insistência da Faculdade de Medicina de Coimbra – FMC, o programa é exactamente igual ao dos dois primeiros anos do curso da FMC), as responsabilidades docentes já distribuídas, faltando apenas combinar alguns pormenores da colaboração com o hospital de Ponta Delgada. Maior ainda era o desconforto por saber que aquela proposta não tinha viabilidade porque, embora a decisão final fosse do ministro, era certa a reprovação pelo grupo de acompanhamento para quem conhecesse os relatórios e documentos por ele publicados, substanciados em resoluções do Conselho de Ministros.

Não vejo justificação nem condições para o ensino nas ilhas dos preparatórios de medicina. O principal argumento da Universidade era o da facilitação do regresso aos Açores desses estudantes, uma vez formados. Não consigo ver como. A permanência nos Açores durante os primeiros dois anos seria mais determinante do que a experiência e os contactos estabelecidos durante a fase mais decisiva do curso, a fase clínica? E o desejo de fazer um bom internato geral e complementar? E as ligações profissionais que se estabelecem durante essa fase de prática clínica e de preparação da vida profissional, com destaque para o suporte à actividade privada? É claro que a inscrição nesses preparatórios poderia ter uma cláusula condicionante, obrigando a exercício profissional

nas ilhas durante algum tempo, mas duvido da legalidade dessa condição. Que eu saiba, nem ela é posta na concessão das bolsas, em que seria mais admissível.

Por outro lado, já vêm oito estudantes açorianos estudar anualmente para o continente, em boa parte com bolsas do governo regional. O ganho com os preparatórios seria apenas a duplicação insignificante desse número. Não fiz as contas, mas creio que sairá mais barato à região aumentar o número de bolsas, negociando com a FMC ou outras o aumento do contingente, aumento este que não se poderá considerar pesado, no contexto inevitável do aumento geral do *numerus clausus*. A alternativa, com os preparatórios, é uma custosa contratação de médicos hospitalares como docentes, a construção de algumas facilidades para ensino no hospital, a aquisição de vasta bibliografia pela biblioteca da Universidade, de modelos anatómicos e de meios de ensino multimédia muito dispendiosos e até, como exigido pela FMC, a contratação de novos assistentes das suas disciplinas clínicas para a nova turma do 3º ano e seguintes exigida pela entrada dos estudantes açorianos. O ganho com as propinas de 32 novos alunos, em dois anos de curso (uns reduzidos 27000 euros), que talvez seja, no fundo, o aspecto mais atraente para a Universidade, seria esboroadado.

Mas, mais importante, são as dificuldades quanto aos docentes locais. Seriam principalmente professores e assistentes actuais, da área da Biologia. Tenho por muitos que conheço bem o maior apreço, mas isso não diminui a minha preocupação. Já muito sobrecarregados, com limitações à sua investigação, veriam a sua carga docente consideravelmente agravada, tendo que preparar matérias que são muito alheias à sua formação e experiência. Não têm, naturalmente, a visão de como os seus conhecimentos científicos se devem enquadrar na lógica muito própria de uma formação médica. Estão distantes das novas experiências de ensino médico, tão inovadoras que mesmo os professores de medicina experientes têm muita dificuldade em adaptar-se, até mesmo em compreendê-las. Pelo outro lado, os médicos do hospital de Ponta Delgada (e muitos opõem-se a este projecto, o que não é promissor, à partida, de uma boa colaboração institucional) não têm experiência de ensino, ao contrário da generalidade dos médicos dos hospitais universitários, mesmo nos muitos casos em que essa experiência pedagógica é em regime não formalizado.

Suspeito que o grupo de acompanhamento se baseou, na reprovação do projecto, em argumentos deste género, entre outros, e que não terá razões para rever a sua posição. Será que a ministra, por razões políticas, irá passar por cima do parecer do grupo de acompanhamento?

Janeiro 30.2004

Incrível mas real

O exame final de uma das disciplinas que lecciono foi uma prova de escolha múltipla, uma técnica que uso há muitos anos e que me gabo de dominar bem (não é tão fácil como se julga). Uma das vantagens é eliminar toda a subjectividade na avaliação.

Os resultados, de 17% de reprovações, num grupo tido geralmente como relativamente fraco, desgostam-me, mas, de qualquer forma, estão bem abaixo da nossa taxa média de insucesso.

Entretanto, recebi hoje um telefonema de uma aluna. Dizia-me ela que tinha reprovado com 9 valores e pedia-me para dar um jeitinho, porque era muito traumatizante reprovado com 9 valores, quase na fasquia da passagem. Espantoso, mas verdadeiro! Tão jovens e já tão deformados.

Março 16.2004

As fundações universitárias

No fim dos anos setenta e continuando pelos anos seguintes, as universidades criaram fundações e associações, todas relativamente semelhantes nos seus objectivos declarados e também nas motivações reais, que nem sempre correspondem a esses objectivos. Uma ou outra das fundações universitárias, que não vou nomear, nascem com o pecado original de servirem para dar um cargo de destaque a antigos reitores. Mas, na maioria dos casos, o reitor em exercício tem um papel fundamental, quer como presidente de um conselho geral a que está subordinado o órgão executivo da fundação, quer como presidente deste mesmo órgão executivo.

Nenhum dos fins dessas fundações, com estatutos muito semelhantes, fica de fora dos fins legais das universidades e não se compreende que seja necessário uma fundação, ao lado da universidade, para cumpri-los. Até se entenderia se a razão fosse a reconhecida incapacidade de meios das universidades para levar a efeito esses objectivos, dada a sobrecarga de tarefas das equipas reitorais e dos professores em geral e a escassez de pessoal especializado. Mas o que se verifica, pelo contrário, é que os dirigentes de todas as fundações são dirigentes ou professores da universidade e que elas recorrem frequentemente aos meios humanos da universidade para a sua gestão corrente. O facto é que, geralmente, as fundações não cumprem eficazmente os seus fins estatutários, têm actividade reduzida e, por isto, algumas daquelas fundações, mesmo para peritos em ensino superior, são relativamente desconhecidas. Se não, estariam entidades paralelas a competir com a actividade e imagem da própria universidade.

O que há, de facto, como sempre foi voz corrente, são *objectivos não declarados*. São essencialmente, ou foram inicialmente: compensar as deficiências contabilísticas da

universidade para a gestão de receitas próprias e de projectos; ultrapassar o regime apertado de aquisição de bens e serviços e de obras de construção civil; flexibilizar a contratação de pessoal.

Estas razões práticas estão hoje largamente ultrapassadas. A generalidade das universidades tem hoje a sua contabilidade informatizada e muito mais eficiente, embora ainda deixando a desejar, por exemplo na falta de contabilidade analítica. A universidade pode descentralizar-se, desde 1988, atribuindo autonomia administrativa e financeira às unidades orgânicas e deixou de ser relevante o papel das fundações como forma de aliviar o sistema administrativo. O constrangimento do regime de aquisição de bens e serviços deixou de ser tão importante graças à flexibilização administrativa introduzida em 1997 (DL 252/97) e por os limites de valor para adjudicação directa e consulta simples terem sido consideravelmente elevados para as universidades e institutos de investigação, pelo DL 125/99.

A outra razão escondida é a flexibilização da contratação de pessoal para a universidade, feita pelas fundações segundo o regime geral de trabalho, com transferência na prática desse pessoal para a universidade. Isto levanta obviamente questões de ética laboral, porque na maior parte dos casos, esse pessoal fica em situação precária em relação aos seus colegas de trabalho da função pública.

Dito tudo isto, que interesse têm hoje as fundações? A maioria dos seus objectivos entram em colisão com os objectivos da própria universidade e das duas uma. Ou não são cumpridos, ou são-no em competição com a universidade e em detrimento da imagem de eficiência e qualidade da própria universidade.

Abril 03.2004

O ensino profissional pós-secundário

O Fio de Ariana dedica hoje uma entrada ao ensino secundário técnico-profissional. É um assunto importante a discutir, mas que não é fácil porque ainda tem uma grande carga ideológica. Mas, na sua sequência, há hoje um tema também muito importante, o do ensino profissional pós-secundário. São os cursos de especialização tecnológica, já com cobertura legal em Portugal, seguindo a experiência muito bem sucedida dos "foundation degrees" ingleses ou a velha experiência de cursos curtos (2-3 semestres) de muitos "community colleges" americanos. É uma nova oportunidade ainda não explorada pelas universidades e principalmente pelos politécnicos, a meu ver com maior vocação para este tipo de ensino.

No meu "site", há um bom artigo de Sofia Monteiro sobre este assunto, intitulado "O ensino e o desenvolvimento tecnológico - o ensino superior não graduado". Talvez volte a este assunto neste blogue.

O ensino curto pré-grau

O ensino profissionalizante tanto pode ocorrer a nível secundário como pós-secundário. O primeiro está previsto como uma alternativa ao ensino secundário conducente ao ensino superior mas enferma de limitações. A oferta é muito inferior à procura e os cursos, ministrados em escolas secundárias gerais, enferma por vezes de algum espírito académico, mais próprio da preparação para a continuação de estudos. A nível pós-secundário, a oferta ainda é mais estreita. Destacam-se as escolas profissionais e as escolas tecnológicas, fora do sistema de ensino e dependentes do sector governamental da economia. As escolas tecnológicas, apenas dez em todo o país, foram criadas já há largos anos, se não me engano no governo de Mário Soares do bloco central, e nunca se expandiram. Ao que sei, têm tido bom sucesso na colocação dos seus formados no mercado de trabalho.

Este tipo de ensino pós-secundário pré-grau (para todos os efeitos, superior) está em acesa discussão, no âmbito do processo de Bolonha. Tem-se verificado, com a concordância dos empregadores, e com os resultados práticos do emprego, que o mercado de trabalho, necessitando cada vez mais de quadros altamente qualificados, ao nível dos dois graus universitários ou politécnicos definidos na declaração de Bolonha, também necessita vitalmente de executantes de menor nível mas com formação muito superior à do clássico operário ou empregado de comércio e serviços. As duas grandes experiências internacionais atestam bem isso. Uma, bem antiga, é a dos milhares de jovens americanos que tiram nos "community colleges" cursos curtos, de dois anos, muito ligados à prática, que os conduzem directamente para a profissão. A experiência mais recente é a inglesa. O governo Thatcher transformou os bons politécnicos ingleses em más universidades, que passaram a conferir graus de "bachelor" de segunda. Criou-se um vazio de qualificações intermédias que está agora a ser preenchido com muito sucesso pelos chamados "foundation degrees", conferidos pelos "colleges for further education".

Julgo que, com a carência que temos deste tipo de mão de obra, para funções não muito qualificadas mas que cada mais requerem um "know how" bem fundamentado a um nível teórico básico e uma boa capacidade de adaptação à melhoria da qualidade, à inovação e à mudança, devíamos fazer um grande esforço no desenvolvimento deste ensino terciário ou superior curto (três a quatro semestres). Queria deixar algumas notas práticas. Em primeiro lugar, que fazer das actuais escolas tecnológicas? Creio que deviam ser integradas no sistema formal de ensino mas, porque já têm uma identidade e tradição firmada, sem integração ou diluição em outras instituições, sem prejuízo da articulação de outros estabelecimentos da sua área regional, para coordenação da política de formação. Em segundo lugar, que tipo de estabelecimento privilegiar para esse ensino pré-grau? Ouço dizer que algumas universidades estão a pensar nisso, pressionadas como estão, por razões financeiras, para explorar todas as possibilidades de ensino. Creio que é um erro. A cultura universitária e a atitude típica dos seus

docentes não são as requeridas para um tipo de ensino muito orientado para a prática, muito estreitamente ligado às necessidades das empresas e, por isto, dependente de ligações efectivas entre as empresas e as instituições de ensino superior. Penso, portanto, que os cursos profissionais pré-grau são, prioritariamente, uma vocação do ensino politécnico.

O ensino curto pré-grau (II)

Hoje antecipei-me na entrada anterior - ou atrasei-me a comprar o meu jornal habitual. O Público noticia que a ministra Graça Carvalho anunciou que "os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) serão iniciados em ambiente universitário, já no próximo ano lectivo e terão consagração legal na nova Lei de Bases da Educação, a aprovar brevemente. A ministra da Ciência e do Ensino Superior, Maria da Graça Carvalho, apresentou ontem, nas instalações da Associação Empresarial de Portugal (AEP), o programa de lançamento, que conta com 19 novos cursos, os quais se juntam aos quatro que já estão a ser ministrados na Universidade de Aveiro, desde Janeiro de 2003".

Aqui fica a manifestação do meu agrado, reforçada por dois aspectos que não mencionei antes: os candidatos podem ter ou o ensino secundário concluído ou experiência profissional de nível III; e os diplomados com os CET podem prosseguir o ensino superior sem necessidade de exame de acesso. Mas confirma-se uma preocupação que manifestei: as propostas existentes e as próprias palavras da ministra ("em ambiente universitário") parecem mostrar que são principalmente as universidades que se estão a lançar neste tipo de ensino. Como disse, creio que não têm tão boas condições para ele como os institutos politécnicos, para além da muito maior cobertura geográfica destes últimos. Abre-se também a possibilidade de CET dados por escolas secundárias, que, até agora, mal conseguem dar a via tecnológica do ensino secundário. Estou para ver!

Maio 15.2004

O doutoramento no seu devido lugar

Alguns leitores habituais deste blogue estão em fase de preparação das suas teses de doutoramento. Por respeito para com eles, começo por dizer que o que vou escrever se refere principalmente à situação, hoje felizmente já vulgar, do bolseiro de doutoramento, jovem pós-licenciado. A dos assistentes em doutoramento, sobrecarregados com milhentas funções que fazem arrastar o doutoramento para idade de muito maior maturação intelectual, tem que ser vista à parte mas, a meu ver, como situação a desaparecer.

Legalmente, o doutoramento "comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente". Mas, mais realisticamente e de acordo com a prática internacional, não pode ser mais do que um grau de aquisição de aptidões básicas para a investigação científica, aquilo que de facto se aprende num período de trabalho científico muito pouco independente e sujeito a orientação muito próxima e constante. Ressalvo os muitos casos de doutorandos com má orientação, principalmente assistentes que, ao mesmo tempo, têm que estudar para as aulas e que acabam por demonstrar uma grande capacidade de suprir essa falha de apoio com a sua auto-iniciativa e com a sua aprendizagem.

Na prática, essa concepção quase universal já está a moldar o doutoramento. Há o caso extremo de algumas das nossas faculdades, designadamente letras e direito, que ainda têm uma visão antiga do doutoramento, ao estilo do clássico "doctorat d'état" francês, pesado e pomposo, de que saíam já respeitáveis veteranos e que é considerado como uma distinção consagrada de quase uma vida. Mas, na generalidade dos casos, mormente nas áreas científicas, já está consagrado um tipo de doutoramento mais ao estilo anglo-saxónico, em que é normalmente concluído em três anos, no máximo em quatro anos. Um doutorado inglês ou americano tem, em geral, à volta dos vinte e seis anos, afinal a idade com que se formam muitos dos nossos licenciados.

Mas, mesmo em muitas escolas com uma ideia mais moderna do doutoramento, com objectivos limitados, cai-se na contradição de ele acabar por ter o significado prático, particularmente no que respeita às carreiras, de certificação absoluta da qualidade do investigador, o que hoje, por toda a parte, só se adquire no período pós-doutoral (o "postdoc" de dois ou três anos).

Será difícil introduzir em Portugal esta noção, porque o nosso sistema está muito viciado, principalmente pela situação dos assistentes e pela carreira docente. Já falei sobre os assistentes e a contradição entre o estatuto de doutorando, logo de estudante e o seu estatuto de docentes, duas coisas que, logo à partida, não parecem ligar bem. Depois, pela carreira e pela prática, são atirados para um grande salto de responsabilidades. Cientificamente, ficam sozinhos, sem orientação (como tê-la, se a liderança científica é tão reduzida e tão mal vista pelo "estabelecimento"?) e até sujeitos a terem que ir procurar os seus financiamentos de projecto ou a candidatarem-se logo a orientadores de doutoramentos (inimaginável, mas real). Pedagogicamente, vêem logo ser-lhes atribuídas regências teóricas. Institucionalmente, passam a membros de pleno direito do conselho científico e até, teoricamente, podem ser eleitos directores de departamento (eu sei que não há isso de directores, mas é para dar mais força ao argumento). Quem o pode convencer de que, em outras paragens, era agora, no "postdoc", que tinha que começar a fazer pela vida?

"Benchmarking" e descritores

Já lá vai mais de um mês que um dos "Encontros quase casuais" de Coimbra abordou a questão dos descritores, apresentada pelo Prof. Ramos de Carvalho. Fiquei de escrever alguma coisa sobre o assunto, até agora, porque o tema me interessa muito, mas de preferência enquadrado na perspectiva mais ampla do "benchmarking". Parece-me haver muito pouca sensibilidade para este assunto - e muitos mais - nas universidades portuguesas. Em primeiro lugar, há que clarificar os termos. O "benchmarking" no processo de Bolonha não é um verdadeiro processo de "benchmarking" tal como popularizado no mundo empresarial. Começemos então por este.

"Benchmarking" é uma técnica já com dez anos para optimização das empresas e instituições num mercado competitivo. Essencialmente, é um processo comparativo de identificação, compreensão e adaptação de boas práticas de outras empresas consideradas como as melhores, com a finalidade de introduzir melhorias na organização e tentar levá-la ao nível daquelas concorrentes. Uma das razões do benchmarking, em que o aperfeiçoamento da empresa é feito por referência aos exemplos das empresas bem sucedidas, é que, nas actuais exigências de competitividade, o aperfeiçoamento da empresa ultrapassa geralmente os seus quadros, presos aos seus próprios paradigmas. Pelo contrário, como "o benchmarking implica olhar para fora, para examinar como é que os outros conseguem os seus níveis de desempenho e compreender os processos que eles usam. Neste sentido, o 'benchmarking' ajuda a explicar o que está por detrás da excelência. Quando as lições extraídas de um exercício de 'benchmarking' são aplicadas devidamente, facilitam a melhoria do desempenho em funções críticas de uma organização ou em áreas chave do ambiente empresarial". Em resumo e para o leigo, "benchmarking" foi aquilo que deu o sucesso japonês do pós-guerra: espreitar bem as melhores empresas americanas e fazer o mesmo mas melhor.

Há vários tipos de benchmarking. O tipo paradigmático é o externo, quando a comparação é feita com empresas líder (que nem têm que ser do mesmo ramo de actividade) ou competitivo, quando feito com empresas do mesmo ramo, o que nem sempre é fácil, porque os competidores não revelam facilmente os seus dados. Pode também ser sectorial, quando visa não o aperfeiçoamento de uma empresa em particular mas de todo um sector definido da actividade: é o que se passa com alguns "benchmarkings" do ensino superior.

Na educação superior e no processo de Bolonha, tem-se identificado "benchmarking" com definição de descritores definidos não por comparação com as instituições de excelência, mas sim como compromisso internacional e inter-instituições para estabelecimento de objectivos, normas e critérios comuns, embora salvaguardando grande diversidade na sua concretização. Neste momento, há algumas experiências interessantes de verdadeiro "benchmarking" competitivo, principalmente nos países

nórdicos. Mas os processos mais conhecidos são principalmente de elaboração de descritores. O que me parece mais avançado e mais estruturado, cobrindo já um grande número de áreas disciplinares sob um quadro lógico de qualificações, é estritamente nacional. Tinha que ser inglês, é o sistema de "subject benchmark statements".

A seguir em importância e grau de elaboração, vêm os descritores de Dublin, que até já vão ao grau de mestrado. Começaram como uma experiência informal holandesa, mas foram depois adoptados pela "Joint Quality Initiative", da "European University Association", em que Portugal não está representado (mas, a meu ver, devia e urgentemente, tal é a qualidade do trabalho deste projecto. Ah, CRUP!). O trabalho já feito é excelente e de grande abrangência: descritores gerais, para cada grau e área, sobre objectivos educacionais e competências ("outcomes"), formação científica, métodos pedagógicos, relação com a prática e facilitação da empregabilidade, avaliação, política de qualidade, infra-estruturas, etc.

Finalmente, o "Tuning Project", patrocinado pela UE e em que Portugal está representado (o Prof. Ramos de Carvalho, que expôs o tema em Coimbra, e outros), que me parece mais pobre e ainda relativamente atrasado e em que me palpita haver uma visão académica com muito boa vontade mas ainda condicionada por algum tradicionalismo.

É preciso notar que ambos estes dois projectos estão relativamente fechados na visão europeia. Por isto, repito, não são verdadeiros exercícios de "benchmarking" olhando para os melhores, designadamente os americanos *e conduzindo - lá volto a isto, que já é mania - a verdadeiros códigos de boas práticas*. Mas até posso compreender isto, politicamente, quando penso na Alemanha, na França ou na Inglaterra. Já não é o mesmo com Portugal, com a sua pobreza universitária. Temos espaço político para olhar para mais longe. Mas vejamos quais os cenários, relacionados com o chamado Plano de aplicação de Bolonha, e do menor para o mais ambicioso, por isto, também da proposta comezinha para o exercício utópico: 1. Pura e simplesmente - e receio que seja o que se venha a passar - discutir cada área em termos primários de licenciatura de três ou quatro anos, e mais nada de substancial; 2. Discutir o sistema de graus à luz da sua concepção europeia, tal como está a ser discutida no Tuning, mas principalmente na JQI; 3. Um verdadeiro exercício de "benchmarking" em relação às melhores universidades mundiais, no sentido do que descrevi como o "benchmarking" que as empresas fazem.

Não é fácil sintetizar este assunto. Os leitores interessados na sua discussão mais aprofundada podem ler um artigo meu sobre o assunto, em que se referem os autores das citações aqui incluídas.

Maltusianismo médico

Volta a estar em foco o ensino da Medicina e a aparente rejeição dos projectos de novos cursos apresentados por universidades privadas. A minha posição pessoal é difícil, porque participei parcialmente na elaboração de um desses projectos. Por isso, esclareço que o texto que se segue foi escrito muito antes disso, criticando uma visão pouco dinâmica das necessidades de formação médica e o que suspeito ser um proteccionismo corporativo por parte da Ordem.

Logo no Plano Estratégico para a Formação nas Áreas da Saúde, de 2001, do grupo de missão para o ensino na área da saúde, e que parece continuar a ser o documento-guia, a perspectiva é principalmente de "steady state", sem lugar a grandes expansões do sistema ou à previsão de novas modalidades ou especialidades no exercício das profissões. Considerando uma situação actual satisfatória, os cálculos de previsões são feitos praticamente só com base na necessidade de assegurar a substituição de médicos que entretanto se forem aposentando. Para isto, considera-se mais do que suficiente o simples aumento de vagas nas actuais escolas de medicina e a criação de mais um ou dois novos cursos públicos, o que foi feito (Braga e Covilhã). O argumento central do Plano é que Portugal já tem uma taxa de habitantes por médico (338) que não se afasta muito da taxa europeia (1 para 303), pelo que apenas há que cuidar da substituição dos médicos que se forem reformando. Contra este argumento simplista, escrevi um artigo com dados factuais (distribuição geográfica enviesada, carências em algumas carreiras e especialidades, etc.), para o qual remeto o leitor interessado. Hoje, quero apenas fazer notar alguns aspectos qualitativos que tornam muito duvidosos estes exercícios estatísticos.

Tem que se ter em conta que as taxas europeias se referem a países com uma medicina altamente profissionalizada, a tempo inteiro e com grande eficiência. Num país como o nosso, com hospitais a funcionar a meio tempo, com grande desperdício e ineficácia, com blocos operatórios encerrados durante horas, os actos médicos por doente consomem muito mais tempo ao médico. Quando falamos em habitantes por médico, devíamos falar em habitantes por médico em equivalente a profissionalização integral. Então, a nossa taxa de 338 passaria para o dobro ou mais, afastando-se radicalmente da média europeia de 303 habitantes por médico.

Outra crítica que se pode fazer ao Plano é que ele é estático, vê o sistema de saúde e a prática médica como as de hoje. Não vai haver expansão do sistema? Que mais não seja, por alguns factores que não têm vindo à discussão. O sistema de saúde e os cuidados médicos sofrem um peso enorme da população dos idosos proporcionalmente à população geral. Ora sabe-se muito bem que a população está a envelhecer e que a pirâmide demográfica se alarga cada vez mais no seu topo. Esta crescente camada de doentes da terceira idade vai precisar de um número acrescido de médicos. Da mesma forma, aparecem cada vez mais novas tecnologias médicas, em ritmo acelerado, que

exigem novas especializações muitas vezes em exclusividade. Quantos médicos foram desviados de outras ocupações depois do aparecimento da ultrassonografia, do TAC ou do NMR? Quantos médicos serão necessários daqui a quinze ou vinte anos para tecnologias que ainda não se adivinham?

PS (depois de comentários) - Não se depreenda da minha convicção de que vamos ter falta de médicos que eu defenda, só por essa razão, a criação de novos cursos, públicos ou privados, de qualquer maneira. Em primeiro lugar estão as exigências absolutas de qualidade.

Setembro 01.2004

Um manifesto anti-estudantes?

Um acontecimento recente que, em matéria universitária, provocou alguma agitação foi um artigo, no Público, de Maria de Fátima Bonifácio (MFB), professora de História da FCSH/UNL, "Mais Dinheiro para a Educação?", um libelo contra a falta de preparação, cultura e hábitos de trabalho dos estudantes universitários. É um artigo difícil de criticar porque, sendo muito bem elaborado e dizendo factos inegáveis, faz passar com eles apreciações muito subjectivas e conclusões duvidosas.

Uma primeira coisa que me choca é a diferença de atitudes de responsabilização. Em relação ao ensino pré-universitário, presume-se que também em relação aos seus professores, todas as culpas. Mas, quanto à universidade, "saem de lá pouco melhor do que entraram" e não há uma única palavra, nem sequer de questionamento, sobre se o sistema universitário e, mais concretamente os seus professores, tem ou não responsabilidades nessa situação.

Em relação ao ensino secundário, não sei se MFB tem alguma experiência. Eu tenho alguma, mesmo que muito limitada e só a duas escolas, que admito que até possam ser excepcionais. Foram as que o meu filho frequentou até ano lectivo de 2002-03. Fui durante alguns anos membro da direcção da associação de pais, delegado dos pais ao conselho de turma, conversei com muitos professores, nunca faltei a reuniões com o conselho directivo e com os directores de turma. Começo por prestar aqui a minha homenagem ao devotamento e brio profissional de muitos professores que então conheci. Mas o principal da minha experiência é que os alunos, principalmente no secundário, trabalham muito e a sério, com programas extensíssimos e muitos trabalhos obrigatórios. E lêem, como nos tempos de há mais de vinte e cinco anos - não será isto uma forma subtil de fazer outra comparação temporal? - com a diferença que agora lêem os Maiais e as leituras obrigatórias não servem para exercícios de divisão de orações, como antes de "há 25 anos". Para não falar no 12º ano, em que eles começam logo a pensar naquela décima de valor que lhes pode custar não entrarem para o curso que desejam.

Também quanto aos alunos universitários, MFB tem a sua experiência, que generaliza, eu tenho outra, que não quero generalizar. E anote-se que numa coisa estas experiências são diferentes, mas a favor do que eu quero dizer: é que eu sou professor numa privada de alunos que, na sua grande maioria, estão abaixo da média nacional do seu curso, se não estariam na universidade pública. É claro que tenho de tudo e que só cerca de metade é que vai normalmente às aulas teóricas; os outros, como diz MFB, estão no bar, por vezes em excesso de cerveja e certamente de fumo. Mas eu tenho a utopia de só ter alunos como desejo? A tal metade já não é nada mau e principalmente porque, desses, um número bem destacado é interessado, participa com gosto nos meus "pedodramas", alinha com riso nas minhas brincadeiras educativas e culturais - sim, porque de dez em dez minutos, estou a desviar-me da biologia molecular ou da virologia para a filosofia, para a história, para a matemática (aí é que eles se arrepiam um pouco...) ou para problemas sociológicos e éticos de hoje. Lá vão tentando estudar com alguma regularidade, não muita, é certo, os livros que lhes indico e de que há na biblioteca um único exemplar para 60 alunos. E têm trinta horas de aulas por semana, fora os muitos trabalhos. Num destes anos, tinha aulas das 18 às 20. Posso garantir que vi alguns a dormir com a cabeça deitada sobre a carteira. Não me digam que era porque tinham feito uma directa na discoteca.

E, afirmando novamente que há de tudo, fico impressionado com a maturidade de muitos deles, inclusivamente sobre o que pensam do ensino, da universidade ou da vida profissional que os espera. Isto porque o intervalo entre as duas aulas seguidas que tenho passo-o a conversar com eles. Será que MFB conversa com os seus alunos e os conhece minimamente, como pessoas? Fazendo as contas aos tais 25 anos, é provável que MFB não tenha filhos muito jovens. Eu, excepcionalmente, com praticamente 60 anos, tenho um de 18, de quem conheço muitos amigos. Também sem querer fazer lei, acho que é uma excelente geração, com grande sentido de responsabilidade. Lêem menos do que eu lia, mas vêem mais filmes em DVD numa semana do que eu via no cinema durante um ano. Não sabem datas históricas, mas pronunciam-se com convicção sobre Bush e o Iraque. Não ouvem normalmente Mozart nem vão à ópera, mas a Festa da Música está sempre a abarrotar com jovens e o meu filho e os seus amigos, que costumam ouvir coisas que eu não aprecio, não perdem aqueles três dias, da manhã à noite. É uma cultura com formas diferentes, mas com uma coisa que não havia há muito anos: ser muito ligada à sociabilidade.

Finalmente, praticamente tudo aquilo de que MFB se queixa tem um nome e um preço: massificação. Fiel aos meus valores, prefiro chamar-lhe democratização. Na situação actual, só uma minoria dos estudantes é que pode ter aquilo que tinha a generalidade dos universitários dos velhos tempos: pais educados e cultos, atentos aos estudos dos filhos, dando-lhes exemplo de interesses culturais, corrigindo-lhes o português desde as primeiras palavras, uma biblioteca familiar razoável, férias em sítios bem mais interessantes do que a praia entre monstros de betão, tanto mais. É a falta de tudo isto que baixa o nível cultural médio dos jovens. E também, muito importante, um factor de osmose social: com muito maior sociabilidade e contacto entre classes, os favorecidos

tendem a nivelar-se por baixo, no seu comportamento. Quem, da minha classe, não sabe como os filhos detestam, acima de tudo, ser tidos como "betinhos"? Pelo contrário, os factores apontados por MFB, de condescendência e superprotecção das crianças, não resultam da massificação. Para mim, são fenómenos de classes sociais mais altas, em muitos casos uma compensação paterna pela desatenção em relação aos filhos, causada por uma vida profissional cada vez mais exigente.

A população escolar mudou radicalmente. Não é ela que tem que se adaptar à escola, é a escola que tem que se adaptar a ela. Quando digo escola, estou a dar importância especial a todo o sistema a montante da universidade, mas esta, até porque talvez tenha sido a que sofreu mais as consequências inevitáveis da democratização, tem pela frente um grande desafio. E, MFB, os professores não se podem isentar de responsabilidades pela resposta ou não a esse desafio.

PS - Fique bem claro que, se eu lesse um artigo inverso, de um estudante a criticar tão generalizadamente os professores, responderia com esta mesma lógica.

Novembro 10.2004

O malthusianismo das Ordens

Ninguém rejeita que as ordens profissionais, como se faz em muitos países, imponham formações em exercício (estágios) após a formação académica, como condição de acesso ao pleno exercício da profissão. O que é novidade é a proposta de um dos candidatos a bastonário da ordem dos Advogados, Marinho Pinto, segundo notícia do Público: a criação de um exame de admissão ao estágio, a pretexto de que entende ser necessário reduzir, para prestígio da profissão, o número de advogados. É óbvio, portanto, que esse exame de admissão ao estágio significaria uma espécie de fixação de *numerus clausus* para uma fase de formação exigida para o exercício da profissão.

A meu ver, trata-se de um exemplo notório do que Vital Moreira costuma chamar o malthusianismo das ordens. Não são as ordens que, corporativamente, têm que estabelecer *numerus clausus* profissionais. Eles são fixados, indirectamente, é pelo Estado, a nível de entrada nos estudos universitários. Se bem ou mal, é outra questão. Diferente é a possibilidade de um exame, *no fim do estágio*, para confirmar a eficácia formativa do estágio. Mas apenas com esta finalidade e nunca para estabelecer um filtro quantitativo ao acesso à profissão.

Espanta-me também a facilidade com que pessoas responsáveis usam argumentos falaciosos. Neste caso, Marinho Pinto invoca o precedente do concurso de acesso ao Centro de Estudos Judiciários. É uma situação completamente diferente porque, ao determinar o *numerus clausus* para os cursos de direito, o governo não pode saber quantos futuros licenciados se dedicarão à advocacia e quantos à magistratura. E são profissões radicalmente diferentes. Como não é razoável treinar juizes para o

desemprego, é lógico que se fixe o contingente dos futuros juizes. É completamente diferente da situação de uma profissão liberal, como a de advogado, em que o mercado é que é o principal regulador.

Novembro 16.2004

Ainda as ordens

Ainda hoje, como em algumas entradas anteriores, falei das ordens profissionais. Depois, na minha leitura de jornal, que vou mantendo por gosto com o contacto com o papel, contra a facilidade da leitura online, vejo um excelente artigo de Vital Moreira sobre as ordens, interesse que já lhe vem bastante detrás.

O que me parece ser a sua tese principal, com que concordo inteiramente, é que é errada a coincidência nas ordens da capacidade de definição deontológica e do poder disciplinar, que são de interesse público, e, por outro lado, a defesa dos interesses de classe, que são de foro privado. A mistura faz correr sérios riscos de proteccionismo corporativo na acção disciplinar. Inteiramente de acordo com a sua tese de que, à anglo-americana, a entidade reguladora e disciplinar deve ser distinta da associação representativa e defensora dos interesses dos profissionais.

Março 21.2005

A educação superior militar

Hoje, enquanto ainda os universitários não foram de férias, escrevo sobre um assunto para mim ainda inédito mas muito interessante. Vou-me meter por caminhos apertados, em que me podem acusar de falar sem conhecimento de causa: o ensino militar, mais especificamente o naval. Só um militar é que pode falar do seu ensino? Por mim, considero uma amputação que quem quer que, civil ou militar, se interesse pela educação superior, não reflecta sobre este problema. A mim, marinheiro efémero mas com eterna paixão pelo mar, diz-me muito. É assunto estimulante e nunca discutido por quem se pronuncia sobre o ensino superior.

Começo logo por uma coisa que me disse um amigo da Armada, mais ou menos assim: "a tua insistência na expressão 'educação superior' tem pleno cabimento no ensino militar". É verdade. Com essa expressão, simbolizo o primado da educação e da cultura sobre a formação profissional estreita. Isto é especialmente importante na formação dos militares. Nos tempos recentes, tem-se fomentado a ideia do recrutamento de militares ao pilha-apanha. Pelo contrário, devíamos olhar para isto com o maior cuidado. Não é que eu pense que a nossa democracia seja vulnerável a golpismos, mas não deixa de ser importante que os militares são aqueles a quem confiamos o poder das armas. Daí a

"educação". Não quero apenas técnicos militares, quero principalmente homens armados imbuídos dos valores da cultura, da cidadania e da democracia.

Vou limitar-me à Armada. Do resto, nada sei. A partir de agora, escrevem duas pessoas: o JVC, "universitário", e um JVC muito mais jovem, 2º tenente da Reserva Naval, 15º CFORN. A primeira coisa a dizer e, a meu ver essencial, é que a formação naval se dirige a um saber bem definido, científico, técnico e cultural. Depois, que tem duas dimensões muito distintas. A primeira é a técnica, a navegação, a marinharia, a electrónica naval, o armamento. Sobre isto, obviamente, nada vou dizer. Mas tem outra importantíssima, a da organização e gestão da micro-sociedade complexa que é um navio ou, em termos mais gerais, da noção de liderança distinta de um autoritarismo arcaico. E já nem vou falar no caso extremo dos submarinos, que leva aos limites as capacidades de entendimento entre homens. Jovem marinheiro, li os dois (?) grandes volumes da Ordenança do Serviço Naval. Parecia ridículo, aquele acerto ao pormenor do cerimonial. Depois, compreendi que aquilo, copiado da Navy de Nelson, era todo um tratado de relações no trabalho, coisas que tenho discutido, liderança e sua relação com o espírito de equipa e a participação responsável. Não é de admirar que um dos nossos especialistas em liderança e dinâmica organizacional, o meu colega de universidade e grande amigo, FC, seja ex-oficial da Armada.

Creio que o processo de Bolonha, com os seus três níveis, está perfeitamente adequado à formação naval. Vou um pouco atrás. Como já tenho defendido, um dos aspectos fundamentais de Bolonha é o ensino superior pré-grau, os "foundation degrees", cursos de três ou quatro semestres, muito orientados para a prática e para a aquisição de "know how". Não deviam ser os cursos de sargentos? A seguir, os cursos de banda larga de 1º grau, generalistas, com formação científica e cultural sólida, sem desprezo pela formação técnica. Não são os cursos para oficiais subalternos? Depois, o 2º grau, de aprofundamento dos conhecimentos, de maior compreensão da sociedade e da profissão nesse contexto, de comprovação das capacidades de liderança. Não é a formação de oficiais superiores? Em seguida, o doutoramento, não obrigatoriamente académico e de investigação, mas comprovação das mais elevadas capacidades culturais e profissionais, incluindo uma visão científica da política internacional e da defesa em conceito largo (militar, política, económica, etc.). Não é a habilitação para oficiais generais? Admito uma nuance em relação às classes de oficiais. Falei de subalternos e de superiores. Mas, de facto, os subalternos incluem os primeiros tenentes, muitas vezes já com funções de comando. Por isto, creio que estes também devem ter o 2º grau.

E temos que cair na questão da duração dos graus. Não sendo autoridade, palpita-me que a marinha é caso aceitável contra a regra geral de esquema 4+1. Para além dos dois anos pré-grau para sargentos, de que falei, um 1º ciclo de 4 anos, sendo o último ano o da vivência continuada a bordo e o treino intensivo nas operações navais (sem prejuízo dos embarques nos anos anteriores) e de especialização (comunicações, armamento, mergulhadores, fuzileiros, etc.) e um 2º ciclo de um ano, com ênfase na aquisição das competências de comando.

Questão fulcral é onde facultar estes graus de ensino. Hoje estão dispersos. Os sargentos são formados em escola própria, os oficiais subalternos na Escola Naval, os superiores numa coisa que não sei bem como funciona, o Instituto Superior Naval de Guerra, mas em que me diz um amigo que os alunos, já bem instalados, nem põem os pés na biblioteca. Mais uma vez como "boca" pessoal, penso que todos os graus devem ser conferidos pela Escola Naval, reconhecida como estabelecimento universitário com capacidade de conferir todos os graus. Ao que sei, ela reúne o escol da intelectualidade naval, dos estudos académicos navais (história, teoria da navegação, sociologia militar, etc.), das ciências de base (matemática, física, química, geografia, etc.) e conjuga um corpo de professores militares e de professores civis, académicos, em diálogo interdisciplinar fecundo.

Se reunido todo o ensino naval, aos vários níveis, na Escola Naval (por tradição, mantenho o nome, mas sem que isto contradiga a necessidade de transformações), põe-se o problema da sua autonomia relativa, académica, em relação à hierarquia militar rígida e à dependência do Estado Maior. É problema complexo, em que tenho dificuldades em pronunciar-me.

PS - Por simplicidade, discuti apenas a formação dos oficiais de classe de marinha. Há problemas específicos de outras classes (administração, engenharias, fuzileiros, etc.), mas não creio que afectem esta visão geral.

Abril 24.2005

Bolonha é uma negociata!

A escrita crítica já me tem perturbado velhas amizades, algumas com dezenas de anos, desde a infância, mas, em primeiro lugar, a obediência ao meu próprio rigor e ao dever de esclarecimento das pessoas. Há pouco tempo, li um artigo incrível, "A grande negociata", da autoria do actual responsável por uma das entidades mais importantes da política do ensino superior. Felizmente, tal dislate só teve difusão num jornal local, ainda que lá muito lido.

"Em 2004 os Estados Unidos da América receberam mais de 9 milhões de dólares de Portugal para pagar 445 bolseiros nossos. Trata-se de 357 bolseiros de doutoramento, 65 de pós-doutoramento, 8 de mestrado e 65 sabáticas. Portugal desembolsou assim, no ano passado, há (JVC, sic) volta de 1 milhão e meio de contos, que transferiu para os EUA a fim de sustentar a formação americana dos nossos cérebros.

Falei disto com um colega que conhece bem esta matéria e encontro algumas vezes em Lisboa, o professor (...) sempre ao corrente das novidades; ficou, no entanto, surpreendido com os valores que a F.C.T. facultou, embora não o

surpreendesse nada a forma como os norte-americanos "explorassem" o filão dos estudantes estrangeiros.

Como os números enganam! Fazendo a média, cada estudante nos EUA custou-nos cerca de 15000 euros anuais. Nas universidades de elite americanas, só em propinas é preciso uma grande fatia disto. E, na despesa portuguesa, não falamos só de propinas, também de viagens e bolsas de estadia, evidentemente caras. Se estes valores estão correctos, a minha conclusão é diferente. A despesa média é baixa, o que significa que talvez não estejamos a enviar os nossos estudantes para onde realmente vale bem a pena. Universidades americanas há muitas..

Gastamos sete milhões de euros com os nossos futuros cientistas e professores formados nos EUA. Discutir isto é tão absurdo que devia ficar por aqui, mas não resisto a uma observação lateral: quanto mais se desperdiça na gestão primitiva das nossas universidades? "

Continua o articulista dizendo, valendo-se expressamente da visão a tender cada vez mais para o hipercriticismo do tal colega com quem falou, que isto significa apenas a exploração americana do filão dos cérebros estrangeiros. Como não podia deixar de ser, lá vem o mercado, as universidades privadas e a Organização Mundial do Comércio, com o seu GATS (que, aliás, já muito tenho criticado aqui, mas que não vem agora para o caso).

"Actualmente, o número de estudantes estrangeiros nos EUA deve andar pelos 500.000, só contando os que estão nas universidades! E, em termos de "volume de negócios", o mercado internacional do ensino superior, nos nossos dias, deve superar os 30.000 milhões de dólares. Ou seja, um pouco menos da quinta parte do produto interno bruto português. Como sempre, os Estados Unidos têm a liderança deste mercado de exportação dos serviços de educação, com um valor de 7.000 milhões de dólares em 1996, o que colocava o ensino superior na quinta posição mais importante na exportação do sector de serviços Americana..

Não admira que os países mais evoluídos e principais exportadores do conhecimento sejam tão favoráveis à quebra das barreiras que impeçam a circulação de pessoas, bens e serviços. São eles - e sempre eles! - os principais beneficiados. Por isso se fala tanto de programas de intercâmbio de estudantes, de acordos bilaterais na educação, e em iniciativas internacionais para reconhecimento de cursos, diplomas e graus. Por isso nasceu a iniciativa conhecida como Processo de Bolonha, onde a Europa procura o seu próprio espaço competitivo. Em jogo está um gigantesco mercado do conhecimento, com as melhores universidades muito atentas e disputando os lugares cimeiros. É uma grande negociata, onde além do bolo financeiro, se decide quase sem dar por isso o destino dos Povos."

Tinha que vir Bolonha que, afinal, é uma grande negociata! Pelos vistos, isto já começa a fazer escola, mas agora com este ingrediente novo de, ao que parece, andar dedo

americano por detrás de Bolonha. Bolseiros portugueses patriotas, recusem bolsas para Harvard, Stanford ou Cornell! LAC, volta para casa, que estás a ser explorado pelos ianques.

29.7.2005

Diversidade dos doutoramentos

Há dias, a propósito da diversidade de mestrados, a começar logo por mestrados universitários e de politécnico, disse que em nada me repugnava a diversidade de doutoramentos. Isto até tem valor estimativo, porque creio que abordei este assunto já lá vão vinte anos. Começa pela nomenclatura, mesmo em relação aos graus inferiores. As nossas designações, à maneira napoleónica, são muito precisas. Em contrapartida, a tradição anglo-saxónica consagrou apenas uma ou duas designações, BSc ou BA, MSc ou MA, embora completadas com a área disciplinar. Não devíamos pensar nisto, até porque o suplemento de diploma elimina todos os equívocos? Sei que há universidades a pensar num modelo de 1º ciclo de educação liberal. Não lhes convinha isto?

Já no doutoramento, como defendo, deve haver uma grande diversidade de formatos, novamente segundo a tradição anglo-saxónica. O nosso doutoramento é extremamente uniforme, centrado numa tese de investigação. Isto parece-me indiscutível em relação ao doutoramento tipo PhD ou DA. Mas porquê em muitas outras áreas? Porquê uma tese de "investigação" para o doutoramento em medicina (MD) ou em veterinária (DVM)? Porque não uma discussão da casuística clínica e dos contributos para o avanço da medicina/veterinária? E um DMus, em música, centrado numa composição? Ou um DArq, em arquitectura, com discussão de um grande projecto?

28.4.2006

Sequências profissionais

Há tempos, fui questionado sobre as sequências profissionais ("professional sequences") americanas e pensei que, nunca tendo escrito sobre isso, valia a pena um apontamento. Confesso, todavia, que o meu conhecimento sobre o tema é escasso e que posso cometer erros. Será bom para mim, porque aprenderei com eventuais comentários de correcção.

Como se sabe, o sistema americano de educação superior é o mais diversificado do mundo. Comporta os "community colleges" de formação curta profissionalizante, uma maioria de universidades convencionais, com três ciclos – "bachelor", "master", "doctor" – e uma minoria de universidades de ciência. As declarações de missão, são muito específicas e diversificadas. Os graus, apesar de aparente uniformidade de duração (4+2+3/4), podem ser, de facto, muito diferentes em concepção e organização.

Diferem também muito em valor social e económico, de universidade para universidade.

Também as *sequências profissionais*. O que são? Currículos especiais, aproveitando cursos ("courses", no sentido de unidades curriculares) ou incluindo cursos especiais, com um objectivo vincadamente profissionalizante. Podem ser de formação inicial ou de formação recorrente. Podem ser currículos gerais ou individualizados. Podem ser marginais aos graus ou serem uma variante dentro do grau clássico, nuns casos de "bachelor", noutros de "master". No caso sobre o qual fui questionado, era uma sequência em jornalismo, a nível de "master", toda virada para a prática e aprofundando conhecimentos de quem já estivesse na profissão, independentemente da sua formação de origem.

Nós temos agora os cursos de especialização tecnológica (CET) mas, à nossa maneira, num esquema uniforme e bastante rígido. Nos EUA, equivalem apenas aos cursos dos "colleges". Nada temos de comparável às sequências profissionais, a nível superior. As nossas universidades deviam pensar nisto. Parece-me é que, com Bolonha, se corre ainda mais o nosso hábito de estarmos principalmente presos aos graus legais. Sem o absolutizar, de forma alguma, um pouco mais de mercado a permitir escolhas variadas não nos fazia mal.