

## **ENSINO SUPERIOR, DO ELITISMO À MASSIFICAÇÃO: PERCURSOS OU COMPETÊNCIAS?**

### **1. INTRODUÇÃO**

O tema do Curso onde se insere a presente comunicação — *Estratégias Educativas para o Novo Milénio* — é vasto, permitindo abordagens variadas a propósito do ensino superior. O pensamento estratégico não poderá, contudo, estar desligado de uma definição tão precisa quanto possível da missão da Universidade, quer no seu todo, quer no que respeita à missão específica de cada instituição de ensino superior.

A missão da Universidade é, porém, hoje em dia, muito ampla e complexa. As vertentes tradicionais da cultura, investigação e ensino, a que se veio a associar a extensão à comunidade, interpenetram-se cada vez mais, estando mais ou menos presentes em todas as actividades da Universidade [Santos, S., 1998].

Com a democratização do acesso ao ensino superior, uma das referidas dimensões, a do ensino/formação, tem vindo a ganhar uma visibilidade e um impacto social que a colocam no centro das atenções. Assim, sem esquecer ou menosprezar o papel central da investigação, ou a importância crescente da prestação de serviços como componente mais visível e quantificável da relação entre a Universidade e a Comunidade, o tema proposto para reflexão é o da formação no ensino superior, com relevo para a formação inicial.

A abordagem ao tema é essencialmente de diagnóstico e prospectiva, começando por uma breve referência às condicionantes e tensões que envolvem o ensino superior no domínio da formação, centrando-se de seguida nas responsabilidades das instituições de ensino superior quanto aos percursos e produtos da formação, para concluir com o apontar de algumas vias possíveis de actuação estratégica.

## **2. ALGUMAS CONDICIONANTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

### **2.1 A crise de hegemonia da Universidade**

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos, no seu notável trabalho *Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias* [Santos, B., 1989], defende que a Universidade atravessa uma crise de hegemonia, associada à “contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação de elites, de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a idade média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial”, i.e., à contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais.

A hegemonia em causa respeita à centralidade da Universidade enquanto lugar privilegiado de produção de cultura e conhecimento científico avançados, ou seja, ao papel fulcral da Universidade como lugar de reflexão e de produção de avanços no conhecimento, onde a Universidade teve tradicionalmente um papel hegemónico.

A crise referida revela-se na medida em que a Universidade, chamada a desempenhar funções contraditórias, em que se contrapõem o elitismo e isolamento associados à função reflexiva e a massificação e abertura ligadas às expectativas dos cidadãos, e não sendo capaz de desempenhar cabalmente essas funções contraditórias, leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu défice funcional, ou o Estado em nome desses grupos, a procurar meios alternativos de atingir os seus objectivos.

Nesta linha de raciocínio, Boaventura de Sousa Santos considera que, na crise de hegemonia, se manifestam três tipos de dicotomia, associados às vertentes principais da missão da Universidade: a dicotomia *alta cultura-cultura popular*, a dicotomia *educação-trabalho* e a dicotomia *teoria-prática*. No tema em análise interessa-nos em especial a segunda.

## **2.2 A dicotomia educação-trabalho**

A dicotomia educação-trabalho, segundo B.S. Santos, começou por ter a ver com dois mundos separados, pouco ou nada miscíveis, o mundo ilustrado e o mundo de trabalho.

Com o avanço das tecnologias estes dois mundos passaram progressivamente de paralelos a sequenciais no tempo, levando a dicotomia a instalar-se no interior de cada um dos termos: a educação deixa de ser exclusivamente transmissão de cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, acessível a poucos, para passar a ser também educação para o trabalho e ensino de conhecimentos utilitários e de aptidões técnicas especializadas, aberta à generalidade dos cidadãos; por sua vez, o trabalho evoluiu do simples uso da força física no manuseio dos meios de produção, para passar a incluir também o trabalho intelectual qualificado, produto de uma formação profissional.

Consequentemente, educação e trabalho cindiram-se: a educação, em cultura geral e formação profissional, com alguma descaracterização da função tradicional da Universidade; o trabalho, em trabalho qualificado e trabalho não qualificado.

Estas transformações criaram pressões sobre as instituições de ensino superior, que são chamadas a promover uma formação mais especializada e adequada às necessidades do mercado de emprego, com uma abertura a percentagens crescentes da faixa etária relevante, devendo dar simultaneamente resposta a necessidades de formação concomitante com o trabalho face à transformação acelerada dos processos produtivos.

As instituições de ensino superior deparam-se, contudo, com objectivos e pressões contraditórios. Efectivamente, por um lado, com a evolução muito rápida dos conhecimentos e das tecnologias, a ligação trabalho-emprego é hoje mais ténue, as carreiras profissionais são menos estáveis e mais exigentes em termos de capacidade de adaptação, o que recomenda uma formação não especializada, em que o essencial é aprender a aprender. A este respeito, é interessante notar que a mutação dos perfis profissionais recupera, até certo ponto, o valor da educação geral e de uma formação cultural de tipo humanista. Mas, por sua vez, os empregadores necessitam de resultados imediatos e estão cada vez menos dispostos a investir na formação genérica, ainda que sólida, embora esses mesmos empregadores mostrem interesse num novo leque de

capacidades não compatível com uma formação estritamente profissional. A experiência de trabalho ou o contacto com o mundo do trabalho ao longo da formação ganham, assim, uma importância acrescida.

Neste contexto, a conciliação de uma formação de espectro largo com uma especialização apontaria para um ciclo longo de formação inicial para todos os graduados, o que, porém, não é compatível, por razões de ordem económica, com a massificação do ensino superior. Pelo contrário, a massificação tem levado praticamente todos os países a adoptar uma maior diversificação na oferta de ensino superior, introduzindo vias de formação de curta duração — bacharelato, diploma, ou mesmo cursos não conducentes a grau —, a par dos percursos mais longos de licenciatura ou mestrado. Cabe aqui salientar que um número já significativo de países oferecem cursos de formação inicial a nível de mestrado, com duração formal de cinco ou mesmo quatro anos.

### **2.3 ENVOLVENTE POLÍTICA EMERGENTE DA DECLARAÇÃO DE BOLONHA**

À envolvente de natureza sociológica a que se refere Boaventura de Sousa Santos junta-se uma nova envolvente de natureza política com cariz internacional. Na realidade, os condicionalismos políticos em que as Universidades se movem para enfrentarem os desafios e pressões da Sociedade não podem ser vistos no plano estritamente nacional: a globalização entrou já, também, nos sistemas educativos.

Em particular, no âmbito da União Europeia, e apesar de as competências para a organização dos sistemas educativos ser de âmbito nacional, as instâncias europeias têm vindo a adquirir capacidade de intervenção formal, nomeadamente nos domínios da cooperação e do reconhecimento profissional das formações. Daí que, para além dos programas europeus com impacto na educação e na ciência e tecnologia, se assista a iniciativas da Comissão Europeia em termos de produção de documentos estratégicos, de que se salientam o Memorando sobre o Ensino Superior na União Europeia [Comissão Europeia, 1991] e o Livro Branco sobre Educação e Formação [Comissão Europeia, 1996].

A dimensão europeia do ensino superior teve desenvolvimentos recentes importantes, que lhe deram um novo relevo, com o alinhamento de posições dos Governos onde emerge o conceito de um “espaço europeu para o ensino superior”. Este

processo iniciou-se em 1998 com a Declaração de Sorbonne, subscrita pelos Ministros da Educação de França, Reino Unido, Alemanha e Itália, que lançou um amplo debate em toda a União Europeia a propósito de uma possível harmonização dos sistemas nacionais de ensino superior e veio a culminar na recente Declaração de Bolonha, subscrita por 29 países, entre os quais se incluem os 15 estados membros da UE.

A Declaração de Bolonha representa um compromisso de coordenação de políticas entre os Ministros da Educação signatários apontando para um conjunto de objectivos concretos, a prazo de 10 anos. Esses objectivos centram-se na adopção de um sistema de graus que sejam facilmente legíveis e comparáveis, e na respectiva operacionalização desse conceito, tendo em vista ir ao encontro de preocupações sobre o impacto da formação na empregabilidade e na competitividade internacional e o impacto na mobilidade dos cidadãos.

A propósito da preparação da reunião de Bolonha, que envolveu instituições académicas e entidades governamentais, a Confederação do Conselho de Reitores da União Europeia, em articulação com a Associação das Universidades Europeias e com o apoio da Comissão Europeia, desenvolveu um projecto sobre as tendências actuais nas estruturas dos sistemas de ensino superior nos países membros, cujo relatório final constitui a melhor referência actualmente existente sobre o “estado da arte” neste importante domínio. Em particular, o relatório esclarece muitos dos receios e equívocos gerados pela inicial Declaração de Sorbonne.

A Declaração refere explicitamente a expectativa de que as Universidades respondam pronta e positivamente aos desafios aí colocados e contribuam activamente para o sucesso dos objectivos estabelecidos. Ela irá marcar — está já a marcar — de forma decisiva as agendas de discussão do ensino superior não só nas instâncias europeias mas também em cada um dos países membros.

### **3. RESPONSABILIDADES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO**

No contexto de transição atrás referido — de uma formação generalista que visa a preparação de elites, para uma formação especializada de agentes para o desenvolvimento —, as responsabilidades das instituições de ensino superior no domínio da formação devem ser entendidas essencialmente como responsabilidades para com a

Sociedade, a qual vê o ensino superior como factor determinante de democratização e como motor para o desenvolvimento.

Para a abordagem desta questão, colocam-se algumas interrogações essenciais:

- até que ponto estão as instituições de ensino superior a assumir e cumprir esse papel de promoção da inclusão social e de apoio à competitividade económica?
- quais são as expectativas concretas da Sociedade, nomeadamente, qual é o perfil de competências desejável para um graduado pelo ensino superior?
- que dificuldades encontram as Universidades para a definição precisa e a promoção do perfil de competências desejável?

### **3.1 A visão da Sociedade**

Existe uma ideia generalizada de que a preparação fornecida pelas instituições de ensino superior não é mais adequada às necessidades do mercado de emprego. Essa ideia é veiculada com frequência pelas associações profissionais e empresariais, pela comunicação social e, por vezes, pelo próprio mundo académico, e parece estar igualmente a emergir das conclusões do processo de avaliação em curso. É um tema que tem, também, sido trabalhado em profundidade por especialistas em estudos sociais e educacionais.

Esta ideia de inadequação da formação traduz um sentimento nem sempre bem definido, eivado de contradições, mas que tem inegavelmente a ver com factores condicionantes da empregabilidade. Efectivamente, as instituições de ensino superior não podem ignorar que, hoje em dia, os estudantes e as famílias encaram o curso e o diploma como um instrumento para melhorar as condições de empregabilidade. Assim, não é de admirar que o aumento da taxa de ‘desemprego académico’ contribua para reforçar a ideia de inadequação, apesar de a taxa de desemprego entre os detentores de um curso superior ser ainda inferior — em cerca de metade — à taxa geral de desemprego.

### **3.2 Perfis de competências**

Quais são, então, as competências expectáveis num graduado pelo ensino superior que melhor promovam a sua empregabilidade? Existirá um perfil de competências padrão ou ideal?

Para lançar alguma luz sobre estas questões, que são indubitavelmente difíceis, analisam-se de seguida algumas das referências existentes.

A Comissão Europeia, no Livro Branco sobre Educação e Formação [Comissão Europeia, 1996], considera que a formação mais adequada ao emprego é constituída por três ingredientes principais: um conhecimento básico, que deve reflectir um bom equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos e de capacidades metodológicas que permitam, uns e outros, a auto-aprendizagem; conhecimento técnico, relacionado com uma ocupação específica; aptidões sociais relativas a competências interpessoais, onde se incluem a capacidade para cooperar e trabalhar em equipa, a criatividade e a busca da qualidade.

Encontramos, pois, nesta mensagem da Comissão Europeia, os ingredientes para o ‘saber aprender’, o ‘saber fazer’ e o ‘saber integrar-se’, com um elemento adicional que cruza horizontalmente estes saberes, que tem a ver com a atitude pessoal de procura da excelência.

O relatório Dearing, relativo a um extenso estudo prospectivo realizado no Reino Unido [Dearing, 1997], baseado em dados recolhidos junto a empresários e outros parceiros relevantes, conclui que os empregadores no Reino Unido valorizam em primeiro lugar o desenvolvimento intelectual associado à obtenção do grau e favorecem uma formação de espectro largo, ainda que orientada para um campo de especialização. Simultaneamente, afirma que a mensagem mais forte recolhida junto aos empregadores, principalmente nas empresas de pequena e média dimensão, é o valor da experiência do trabalho, face à expectativa de que os novos empregados se revelem operacionais a partir do primeiro dia de trabalho.

Procurando conciliar estas duas mensagens, até certo ponto contraditórias, Dearing recomenda que:

- todos os programas de ensino superior devam conduzir à aquisição de um conjunto de competências no domínio da comunicação (tanto oral como escrita), da numeracia, do uso das tecnologias de comunicação e informação e do aprender a aprender;
- igualmente, as instituições de ensino superior deverão identificar e promover oportunidades para os estudantes se familiarizarem com o mundo do trabalho e ajudá-los a reflectir sobre a experiência adquirida.



Um dos estudos mais detalhados sobre esta problemática, efectuado na University of Central England [Harvey, 1997], que envolveu um inquérito extensivo com mais de duas centenas e meia de entrevistas pessoais a empresários, gestores de produção, graduados e também alguns empregados sem formação superior, conclui que as preferências dos empregadores vão para “pessoas inteligentes, flexíveis e adaptáveis, capazes de aprender rápido e de lidar com a mudança”, isto é, pessoas “integráveis”, pessoas “adaptáveis” e pessoas “transformativas” (com capacidade de transformar):

- pessoas “integráveis”, capazes de se ajustarem rapidamente à cultura do ambiente de trabalho, de se integrarem em equipas, de desenvolverem relações interpessoais, de comunicarem bem, de assumirem responsabilidades por uma área de trabalho, em suma, de um desempenho que acrescente valor à empresa;
- pessoas “adaptáveis”, capazes de contribuir para uma evolução da empresa, absorvendo e integrando novos conhecimentos perante um processo de mudança, i.e., pessoas com boas ideias, capazes de as transmitir aos outros, de as desenvolver em equipa e de persuadir os outros a tentar novas abordagens;
- em última análise, pessoas “transformativas”, capazes de ir mais longe do que uma adaptação à mudança, antecipando e liderando a mudança com vista a ajudar a transformar a própria organização.

As posições referidas, de Dearing e de Harvey, têm um peso considerável, porque reflectem os resultados de inquéritos extensivos de opinião, conduzidos com grande rigor. Vários outros estudos corroboram que, no mundo de amanhã — que começou já hoje — “as qualificações genéricas para o trabalho e as capacidades para aprender e para tomar decisões serão mais importantes do que um conhecimento muito específico que se desactualiza rapidamente, e os jovens muito provavelmente mudarão várias vezes de emprego, pelo que a preparação imediata para executar um determinado trabalho numa empresa é menos importante do que a capacidade para se tornarem em indivíduos competentes, estudiosos e desenvolvidos” [Raban, 1998].

Os próprios jovens, inquiridos a nível da União Europeia no âmbito do Eurobarómetro [Comissão Europeia, 1997], sobre quais os três atributos, de uma lista pré-definida, consideram serem os mais úteis para encontrar um bom emprego, favoreceram competências genéricas como boa educação geral, conhecimento de línguas, competências de comunicação e em tecnologias da informação, bom aspecto, ou capacidade de trabalho em equipa, à frente de competências mais especializadas como ter completado um curso de aprendizagem ou ter qualificações científicas.

Verifica-se, por conseguinte, uma convergência significativa de opiniões nos diferentes referenciais citados. Em síntese, os valores e atitudes que se esperam de um diplomado pelo ensino superior poderão ser sumariados, como proposto por Harvey, em dois grandes grupos:

- a)** atributos pessoais, que incluem:
  - intelecto, compreendendo capacidade de análise, de crítica, de síntese e de solução de problemas;
  - conhecimento, em especial compreensão dos princípios básicos de um domínio científico, cultura geral, conhecimento da “cultura empresarial” ... (embora em muitas organizações a capacidade de adquirir conhecimento possa ser mais importante do que o conhecimento de algo concreto);
  - vontade e capacidade de aprender e continuar a aprender ao longo da vida;
  - flexibilidade e adaptabilidade para responder à mudança, antecipar a mudança e, em última análise, liderar a mudança;
  - competências auto-regulatórias, como auto-disciplina, o cumprir prazos, a capacidade de lidar com o *stress*, a priorização, o planeamento e a capacidade de lidar com vários assuntos ao mesmo tempo;
  - automotivação, resiliência, tenacidade e determinação;
  - autoconfiança;
- b)** atributos interactivos, importantes em empresas estratificadas e focalizadas por projectos, onde se requerem competências para:
  - comunicar, formal e informalmente, com uma ampla gama de pessoas, tanto dentro como fora da empresa;
  - relacionar-se e sentir-se confortável com pessoas a todos os níveis da organização e com parceiros externos, e ser capaz de criar e manter relações em ambiente de mutação;
  - trabalhar em equipa, ou em equipas simultâneas, e ser capaz de reajustar funções de uma situação de projecto para outra em situações de trabalho sujeitas a mudança contínua.

### **3.3 Adequação aos perfis de competências**

O perfil de competências apresentado é exigente, até por corresponder a um perfil ideal. É também um perfil até certo ponto contextualizável, porque a ênfase a colocar nuns ou noutros atributos pode depender em parte do sector de actividades ou mesmo do grau de desenvolvimento das economias.

De qualquer forma existe, como se disse, um sentimento generalizado de que a formação promovida pelas instituições de ensino superior não é a mais adequada às novas necessidades.

Importa, pois, clarificar em que medida se manifesta essa desadequação —quais as causas para considerar que há inadequação —, para responder à 3ª questão que nos colocamos: “que dificuldades encontram as instituições de ensino superior para definição concreta e a promoção dos perfis de competências desejáveis?”, recorrendo, de novo, a algumas referências existentes.

O Memorando sobre o Ensino Superior na UE [Comissão Europeia, 1991] afirma que “um dos traços típicos das actuais carências em matéria de qualificações é a falta geral de habilitações genéricas importantes e de habilitações sociais, tais como as relativas à garantia de qualidade, à resolução de problemas, à flexibilidade e à comunicação”. Encontra-se nesta posição uma crítica implícita à ênfase em conhecimentos especializados e à menor atenção dada às habilitações sociais (atitudes e valores pessoais e inter-pessoais).

Alguns analistas, como Harvey no seu trabalho *Employer Satisfaction* [Harvey, 1994), admitem a existência de uma desadequação de qualificações, que consideram derivar, nomeadamente, de:

- comunicação insuficiente entre as instituições de ensino superior e o mundo empresarial;
- menor atenção das instituições de ensino superior para a nova realidade da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, a exigir outras capacidades (designadamente, de natureza metodológica);
- indiferença e inconsistência dos empresários na identificação do que efectivamente pretendem;
- posições conservadoras em alguns sectores universitários, que vêem o estabelecimento de laços mais estreitos com as empresas como uma possível ameaça à autonomia e liberdade académicas.

As responsabilidades não cabem, pois, só às instituições de ensino superior, mas também aos empresários. Este aspecto é realçado num trabalho sobre o papel dos empregadores na orientação dos estudantes, publicado em 1997 pelo Director do

Gabinete de Saídas Profissionais da Universidade de Cambridge [Raban, 1997], que contrapõe às queixas do tipo “os jovens não compreendem o que se requer no trabalho”, ou “não têm as qualificações necessárias para o posto de trabalho”, a necessidade de os próprios empregadores aceitarem que as universidades podem preparar os estudantes até apenas um certo ponto e aceitarem que eles próprios, empregadores, têm também responsabilidades no processo, responsabilidades essas que:

- começam pela qualidade da informação que os empregadores disponibilizam às instituições de ensino superior e aos estudantes durante a sua formação académica, de modo a influenciar os percursos e opções de carreira;
- continuam na criação de oportunidades para os estudantes contactarem o mundo do trabalho (como proposto por Dearing);
- passam por uma informação adequada na fase de recrutamento;
- culminam no investimento em formas de indução e treino que complementem e concretizem os conhecimentos e qualificações gerais que os graduados trazem das Universidades.

Mas as universidades detêm, também, uma responsabilidade inalienável, que tem sido reconhecida pelas suas entidades representativas. Por exemplo, a Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia tomou o ano passado uma posição formal sobre a responsabilidade das universidades para com os seus graduados [Confederation, 1998], posição que foi subscrita por todos os Conselhos de Reitores dos Estados Membros. Nessa posição reconhece-se que a noção tradicional de que a responsabilidade das universidades em relação aos seus estudantes terminava com a graduação não é, presentemente, aceitável, dados os problemas de empregabilidade associados à massificação do ensino superior e à rápida evolução do mercado de emprego.

Levantando a questão de como transmitir aos graduados as “competências transferíveis” reconhecidas como necessárias:

- “pela via da introdução de componentes autónomas do currículo (mais disciplinas!) para ensinar as competências transferíveis?”;
- “ou trata -se, pelo contrário, de algo que se desenvolve ao longo do curso, através dos processos de aprendizagem usados para ensinar os jovens a cooperar, a desenvolver capacidades de comunicação, etc.?”,

a Confederação inclina-se, claramente, pela segunda posição, concluindo que *uma das melhores maneiras pelas quais as universidades podem mostrar as suas responsabilidades pelos seus graduados é equipá-los com um grau académico de elevada qualidade, que seja competitivo internacionalmente e providencie conhecimento suficiente sobre metodologias de investigação e sobre como aprender, permitindo-lhes tornar-se nos “indivíduos competentes, estudiosos e desenvolvidos”* a que se refere Raban.

Às posições institucionais e às opiniões de analistas que referi, gostaria de juntar a minha opinião pessoal de que, de um modo geral, as universidades, designadamente as universidades portuguesas, têm demonstrado alguma incapacidade para lidarem, de forma adequada, com as novas realidades inerentes à democratização do acesso ao ensino superior. A justificar essa opinião, aduzo as seguintes razões:

- a)** confrontadas com a massificação, as universidades não procuraram diversificar, de forma suficientemente rápida e credível, a sua oferta de formação para corresponder às novas características da procura — pelo contrário, pareceram mesmo aliviadas pelo aparecimento de alternativas de ensino superior não universitário; as excepções, como a formação de professores do 1º ciclo e a integração de algumas escolas politécnicas em universidades, apenas vêm confirmar a regra;
- b)** muito presas ao paradigma tradicional de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos — orientado para alunos que constituíam uma elite intelectual —, as universidades não conseguiram adaptar os currículos e as metodologias de ensino à nova realidade de lidarem com números crescentes de alunos de craveira média, muitos deles incapazes de seguirem a forma como os conhecimentos lhes são ministrados; as universidades, e o sistema, reagiram a montante, baixando a fasquia do ingresso, mas não tiraram daí as ilações para a organização dos cursos e o acompanhamento dos alunos, o que resultou em níveis de insucesso e de abandono que chegam a ser escandalosos;
- c)** vivendo praticamente isoladas das restantes instituições de ensino superior, as universidades não estabeleceram canais de intercomunicação que permitam correcções nos percursos individuais de formação; o sistema de ensino superior não funciona de forma articulada para facilitar aos estudantes o encaixe na modalidade de formação mais adequada às suas capacidades e vocação e, como tal, não tira todo o partido da diversificação do sistema;

- d) tardiamente conscientes das suas responsabilidades para com os graduados, as universidades não investiram ainda suficientemente em sistemas de orientação vocacional e de aconselhamento para apoio aos estudantes e aos potenciais estudantes.

#### **4. VIAS ESTRATÉGICAS DE ACTUAÇÃO**

##### **4.1 Encarar judiciosamente os novos desafios**

As instituições actuam num contexto de grande complexidade, com uma forte exposição aos interesses directos da Sociedade, interesses esses nem sempre claros, coerentes ou mesmo razoáveis. Coloca-se, por conseguinte, a grande questão de saber como deverão as instituições organizar-se para responder a desafios tão amplos como: a democracia do acesso ao ensino superior; a compatibilização da massificação com a excelência; a compatibilização da especialização científica com uma formação geral sólida; a salvaguarda de um ambiente de estudo, reflexão e crítica, face a pressões para uma abertura crescente à Comunidade, para a produção de resultados imediatos e para a captação de recursos próprios; a reduzida capacidade de uma expansão significativa do financiamento público para além dos níveis actuais.

As respostas possíveis deverão procurar enquadrar-se dentro de dois princípios essenciais:

- as universidades não podem deixar de atender a esses desafios, de corresponder às expectativas no valor crescente do conhecimento como elemento e factor de desenvolvimento e riqueza;
- deverão, todavia, saber fazê-lo preservando a sua essência, resistindo à sua descaracterização, evitando modismos fáceis, sem contudo ignorar as necessidades sociais e económicas: para isso, deverão, antes de mais, preservar a cultura de qualidade que deve permear toda a sua actuação, organizando-se para que a mesma se não dilua com o crescimento e a descentralização das instituições.

As sugestões apresentadas nos pontos seguintes deverão ser encaradas de acordo com estes pressupostos fundamentais.

## **4.2 Diversificação da oferta da formação pós-secundária**

A diversificação, associada à expansão da oferta de formação, é uma das vias indispensáveis para responder à procura crescente do ensino superior, tanto por razões de ordem económica como para evitar, ou pelo menos atenuar, a degradação de qualidade da formação.

A diversificação do ensino pós-secundário pode assumir um cariz institucional — escolas profissionalizantes não superiores, escolas politécnicas e escolas universitárias —, mas pode e deve assumir igualmente a forma de percursos alternativos de formação, que possam ter pontos intermédios de saída para o mundo do trabalho, independentemente da forma de integração institucional desses percursos.

A este propósito, as propostas avançadas pelo Conselho de Reitores [CRUP,1996] para o aprofundamento da diversificação, que passam nomeadamente pela diversificação institucional e pela intercomunicabilidade entre subsistemas, mantêm toda a sua actualidade como vias desejáveis de actuação. Relembrem-se, de forma sintética, essas propostas:

- a)** Introdução de uma rede descentralizada de escolas profissionlizantes pós-secundárias não superiores, rede essa que leve a oferta pós-secundária para a proximidade das populações;
- b)** Alargamento e reforço da qualidade do ensino politécnico, profissionalizante, que se imponha pelo reconhecimento dos seus méritos, características e objectivos diferentes e pela aceitabilidade no mercado de emprego;
- c)** Criação de mecanismos ágeis de mudança de escola e de percurso de formação:
  - facilitando a transição entre subsistemas, em particular pela via de protocolos, para re-ajustes do percurso de formação;
  - acreditando a formação obtida nos outros subsistemas (escolas profissionais, politécnicos ou universidades);
  - introduzindo prescrições, entendidas não como vias administrativas de exclusão mas como mecanismos de re-encaminhamento acompanhados de sistemas eficazes de apoio tutorial aos estudantes;
- d)** Diversificação de percursos por transição entre vias de ensino, no sentido de os graduados num determinado ciclo poderem ingressar posteriormente num ciclo mais longo;

- possibilidade de reconhecimento, por parte das instituições de ensino superior, para efeitos de prosseguimento de estudos, da formação recebida em escolas profissionais acreditadas (após um período de actividade profissional);
- protocolos entre universidades e politécnicos para aumentar a mobilidade entre os dois subsistemas e permitir percursos sequenciais.

O funcionamento em redes entre os subsistemas pressupõe alguns instrumentos essenciais, como sejam a generalização do regime de unidades de crédito, a simplificação do reconhecimento das unidades de crédito, ou a avaliação (credível) da qualidade em todo o sistema de ensino superior.

Subscrevo as propostas do CRUP, acrescentando que os recentes exemplos de integração de escolas de natureza politécnica em algumas universidades pode constituir um campo de experimentação precioso para as ideias atrás avançadas.

### **4.3 Sistemas de informação e aconselhamento**

Um sistema diversificado é de mais difícil legibilidade e compreensão, podendo gerar desconhecimento e confusão junto aos estudantes pré-universitários, às famílias, às empresas e à Sociedade em geral.

A diversificação cria, por conseguinte, novas necessidades, nomeadamente em termos de sistemas de informação eficazes, que incluam dados de natureza factual, prospectiva e avaliativa, o que por sua vez pressupõe sistemas de avaliação credíveis e comparáveis e processos de acreditação para o reconhecimento profissional das habilitações académicas.

Em Portugal, a grande procura de ensino superior não incentivou, até recentemente, a produção de informação consistente sobre os cursos ministrados, assistindo-se com frequência a opções de acesso em função de estratégias de facilidade de colocação, em detrimento de uma escolha vocacional, ou influenciadas por critérios vagos de prestígio das instituições. A situação está, contudo, a mudar, sendo já visível a competição entre instituições para atrair os melhores alunos.

As instituições de ensino superior deverão encarar frontalmente esta questão, promovendo nomeadamente as seguintes medidas:



- a) preparação de informação detalhada e analítica sobre os cursos, em que se especifiquem as competências base, as competências cognitivas e os conhecimentos específicos que o estudante é pressuposto adquirir ao longo do curso;
- b) criação de serviços de apoio ao acesso, para informação dos potenciais candidatos, das famílias e das escolas secundárias;
- c) criação de serviços de orientação e apoio às saídas profissionais, destinados a:
  - orientar os estudantes nas suas opções;
  - sensibilizá-los para as realidades do mundo do trabalho;
  - auxiliá-los na obtenção de estágios ou outras formas de experiência de trabalho ao longo do curso;
  - facilitar a identificação de oferta de emprego e a obtenção de emprego;
  - informar os potenciais empregadores das características e potencialidades dos cursos (competências adquiridas!).

O Governo deverá aceitar também responsabilidades no processo, através das pastas da Educação e do Emprego, promovendo a criação de uma base de dados nacional, cujo funcionamento poderá ser descentralizado nas instituições, de modo a garantir acesso fácil à informação sobre os cursos ministrados e a sua ligação com o mercado de emprego. Este trabalho deverá ser efectuado em estreita ligação com os órgãos coordenadores dos subsistemas e com outras instituições relevantes, como sejam as entidades representativas para a avaliação.

#### **4.4 Organização académica**

Uma das matérias que levantam maiores problemas e reservas no ensino superior, e que é simultaneamente a mais esquecida ou ignorada, é a dos aspectos pedagógicos ligados à organização curricular, às metodologias de ensino e à gestão dos cursos.

O paradigma de organização pedagógica é ainda, em grande medida, o da liberdade de cátedra levada a uma autonomia quase absoluta do par docente/disciplina, a que se associa uma metodologia de ensino centrada no ensino magistral, passivo,

disciplinar. Este paradigma funcionou razoavelmente bem no passado, com estudantes de elite, mas num sistema massificado representa, muitas vezes, pura perda de tempo e recursos.

Como consequência desta forma de organização, os cursos tendem a ser enciclopédicos, com estruturas curriculares rígidas e fragmentadas. As (poucas) opções são muitas vezes pré-especializações e a atomização disciplinar propaga-se à organização das estruturas físicas, por exemplo em mini laboratórios que promovem pouca ou nenhuma integração interdisciplinar, e à organização do próprio ensino, através de uma multiplicidade de pequenos trabalhos que os alunos devem efectuar, em detrimento de trabalhos ou projectos incentivadores de uma síntese de conhecimentos de proveniências diversas.

Uma análise recente [Newby, 1999] da situação da organização pedagógica no Reino Unido conclui que muito do conteúdo curricular dos cursos segue a lógica do “*just in case*”, i.e., muitos dos conhecimentos transmitidos revelam-se desnecessários ao longo de toda a carreira profissional dos graduados.

O curso, por sua vez, não é normalmente encarado como um projecto de ensino, com objectivos bem especificados, incluindo a explicitação das competências a adquirir pelos formandos, com coerência global e com uma gestão própria e actuante.

A solução para os problemas apontados passa, em primeiro lugar, por as instituições de ensino superior assumirem de forma clara, frontal, sem subterfúgios, a massificação do ensino superior e tirarem daí todas as ilações:

- ilações em termos da organização curricular, que deve ser flexível, promover a multi, a inter e a intradisciplinaridade, permitir percursos alternativos que possam conduzir a competências semelhantes, incentivar a obtenção de “*majors*” e de “*minors*” permitindo que os “*minors*” possam ser obtidos em áreas muito diferenciadas, em suma, que tire verdadeiro partido da organização por unidades de créditos; o currículo deverá ainda promover os contactos com a realidade profissional, designadamente através de estágios;
- ilações em termos das metodologias de ensino, que se devem transformar em metodologias de aprendizagem centradas no aluno, i.e., metodologias que não façam do estudante um objecto passivo mas sim um elemento activo do

processo de aprendizagem, devidamente enquadrado por um apoio tutorial empenhado e eficaz;

- ilações em termos das estruturas de gestão dos cursos, que devem ser dotadas de poder suficiente para gerir o curso como um projecto e dispor de apoio especializado em desenvolvimento curricular na área específica a que respeita.

A abordagem curricular e metodológica assim proposta deverá poder conduzir a uma evolução da filosofia “*just in case*” atrás referida para uma nova filosofia do tipo “*just for you*” [Newby, 1999], em que os estudantes possam seleccionar, de forma criteriosa, os percursos de formação que melhor se ajustem às suas apetências e capacidades.

Um aspecto adicional de grande importância num sistema diversificado, em que a alternância entre períodos de formação e períodos de experiência de trabalho será, cada vez mais, a regra, respeita uma desejável evolução do conceito de transferência de créditos para o de acumulação de créditos conducente à eventual conclusão de ciclos de estudos e obtenção do correspondente grau. Este conceito deverá abranger as diferentes vias de ensino pós-secundário, de modo a permitir, nomeadamente: a creditação de formação obtida em escolas profissionais acreditadas, para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino politécnico; a creditação de formação politécnica, para prosseguimento de estudos no ensino universitário; ou ainda a creditação de formação contínua certificada, para a obtenção de diplomas de especialização ou de pós-graduação.

#### **4.5 Estrutura de graus**

A Declaração de Bolonha, sem pretender explicitamente impor uma estrutura de graus comum aos diversos sistemas nacionais de ensino superior, deu contudo uma grande visibilidade a esta questão e vai inevitavelmente funcionar como forma de pressão para alguma convergência e alinhamento.

O estudo apresentado na reunião de Bolonha [Haug, 1999] mostra que não existe um sistema padrão de estrutura de graus generalizado, mas que, pelo contrário, existem grandes especificidades por domínios científicos e por países. É, porém, igualmente certo que um número cada vez maior de países promove a formação inicial a nível de mestrado, com duração formal equivalente à dos cursos de licenciatura em Portugal.

Não podemos ignorar esta questão, tanto mais que o sistema português tem claramente um grau em excesso. Sem pretender avançar aqui com qualquer solução, deixa-se apenas um alerta para a oportunidade desta problemática e a indicação sobre a conveniência de uma participação alargada na reflexão que o Conselho Nacional de Educação está a promover sobre o assunto.

## **5. PERCURSOS OU COMPETÊNCIAS**

Da análise efectuada pode concluir-se que o ensino superior tem estado focado essencialmente em *percursos de formação*, de modo geral bastante rígidos, identificados com vias de ensino com pouca intercomunicabilidade, tanto lateral como sequencial, e com percursos curriculares associados a um elenco disciplinar e a uma duração fixa em anos ou semestres. A condição para a obtenção do diploma é a de vencer o percurso, sendo as competências dos graduados assumidas, face à detenção do grau.

Em jeito de caricatura, poder-se-á dizer que o curso superior é um pouco como uma pena de prisão, com trabalhos forçados mas em regime de voluntariado, embora exista uma grande pressão social para sujeição à pena. Quem cumprir a pena com bom comportamento (leia-se aproveitamento) sai ao fim do tempo estipulado, com um símbolo de mérito expresso no diploma recebido. Os casos de mau comportamento são penalizados com retenções, registando-se mesmo casos de prisão perpétua! Este sistema (prisional) tem muitas fugas (abandonos), mas ninguém parece importar-se ou preocupar-se, até porque o sistema é voluntário e há muitos outros interessados em aderir.

Procurou-se neste trabalho defender que, ao perspectivar-se o ensino superior para o novo milénio, é necessária uma nova abordagem para o ensino superior, cujo cerne se coloque nas competências — capacidades, valores e atitudes — a serem adquiridas pelos formandos e em que exista uma multiplicidade de percursos para atingir os objectivos da formação, que poderão passar por uma via única ou por vias múltiplas, ser monoetápicas, multietápicas ou intermitentes, permitindo em todos os casos a possibilidade de acumulação de créditos, em termos de formação acreditada, numa perspectiva de formação ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

- Comissão Europeia, “Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia”, 1991.
- Comissão Europeia, “Teaching and Learning — Towards the Learning Society”, White Paper on Education and Training, 1996.
- Comissão Europeia, Eurobarometer 47.2, “The Young Europeans”, 1997.
- Confederation of European Union Rectors’ Conferences, “Universities’ responsibility for their graduates”, communication presented at the Directors General of Higher Education and Chairmen of Rectors’ Conferences of the EU Member States, Manchester, 6-7 April 1998.
- CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, “Repensar o Ensino Superior I —Diversificação, Mobilidade e Organização Curricular”, Maio 1996.
- Dearing, R., The National Committee of Inquiry into Higher Education, “Higher Education in the Learning Society — Summary Report”, July 1997.
- Harvey, L. with Green, D., “Employer Satisfaction”, QHE, Birmingham, 1994.
- Harvey, L., Moon, S., Geall, V., “Graduates’ work: Organisational Change and Students’ Attributes”, Centre for Research of Quality, The University of Central England, Birmingham, 1997.
- Haug, G., Kirstein, J., “Trends in Learning Structures in Higher Education”, Project Report, Confederation of the European Union Rectors’ Conferences, June 1999.
- Newby, H., “Higher Education in the Twenty-first Century: some possible futures”, New Reporter Supplement, 22 March 1999.
- Raban, A., “The Role of Employers in Guidance for Current and Future Students. A European Perspective”, Cambridge University Careers Service, 1997.
- Santos, B. Sousa, “Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias”, Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 27/28, Junho 1989.
- Santos, S. Machado, “O Papel das Instituições de Ensino Superior”, Jornadas Empresariais Portuguesas — Encontro de Vidago, Comunicações e Discussões, I Volume, 1998.