

Mimetismo e inadequação dos sistemas de educação nos países em desenvolvimento

A actuação das ETNs e das grandes empresas locais no mercado de emprego qualificado dos PVDs pode ser de dois grandes tipos:

- 1) Nulo ou reduzido recrutamento ao nível local, em que os raros lugares de chefia e enquadramento são preenchidos por pessoal estrangeiro;
- 2) Recrutamento ou intenção de recrutamento de pessoal qualificado no mercado local.

No primeiro tipo de actuação, as repercussões, a curto e médio prazos, no sistema de educação-formação são muito reduzidas. Já no segundo tipo, os reflexos tenderão a ser significativos, quer a curto prazo, mediante o recurso a acções de natureza extra-escolar (formação e aperfeiçoamento intensivos), quer a longo prazo, influenciando a organização e a finalidade do sistema educativo, nomeadamente através de estabelecimentos de ensino criados ou estimulados pelas próprias ETNs e grandes empresas locais. Estes efeitos a longo prazo serão tanto mais profundos quanto mais durável e penetrante for a presença das ETNs, como acontece nos países em vias de industrialização rápida. O desenvolvimento de um sector de formação extra-escolar adaptado estritamente às necessidades das empresas tem-se revelado igualmente inseparável do aparecimento de uma nova classe dirigente local, formada nos países industrializados ou em escolas miméticas.

As relações entre os sistemas educativos e o mercado de emprego nos PVDs têm sido objecto de múltiplas análises e interpretações. Reconhece-se, de uma forma geral, que não é possível justificar integralmente as modificações registadas nos sistemas educativos a partir das transformações da procura de qualificações derivadas da industrialização. De facto, estas relações não podem ser reduzidas a movimentos entre procura e oferta de trabalhadores de diferentes qualificações. Trabalho e educação interpenetram-se a outros níveis e por outras razões, exprimindo relações de correspondência/conflito. *A análise empírica recente*¹ *tem comprovado que para um dado nível de desenvolvimento e de produção não existe uma distribuição-padrão por profissões.* Esta depende de diversos factores, como

¹ Ver Reiffers, 1981, pp. 209-211.

sejam os sistemas de organização do trabalho e as características técnicas do modo de produção. Acresce que não existe apenas um mercado de trabalho, mas diversos mercados de trabalho segmentados com as suas características específicas de funcionamento, em matérias como o nível de remuneração, carreiras profissionais ou estabilidade de emprego. Os empregadores tomam em consideração aspectos cognitivos e não cognitivos. Recorde-se que a escola não reproduz somente conhecimentos profissionais.

Os desajustamentos entre educação e emprego podem ser aprofundados ou reduzidos pelo desfazamento temporal entre as alterações do sistema produtivo e as transformações do sistema educativo. A introdução de novos processos de educação e formação encontra diversos tipos de resistência institucionalizados. As mutações dos sistemas educativos reflectem a lógica de uma procura de educação que na origem tem uma certa estratificação social, sistemas de valores e de símbolos intimamente relacionados com as modificações culturais geradas pela extroversão e internacionalização. É o que acontece, em particular, na evolução do ensino superior, como teremos oportunidade de ver.

Os sistemas educativos dos PVDs caracterizam-se por uma relativa incoerência interna reflectindo diferentes alterações introduzidas em momentos diferentes e de forma descoordenada. *Porém, há ainda uma dominância dos sistemas herdados do período colonial, que correspondem, nas suas estruturas e funções, às formas de dualismo que relevam destes países.* Dualismo entre um ensino da «modernidade» influenciada do exterior e um ensino tradicional. Entre estabelecimentos escolares mal equipados sob todos os aspectos e estabelecimentos razoavelmente equipados.

Um primeiro indicador do tipo de evolução que acabámos de referenciar pode ser recolhido no comportamento das taxas de escolaridade e das pirâmides escolares:

Evolução das taxas brutas de escolaridade por graus de ensino (1960-80)

[QUADRO N.º 1]

Países	Total		Ensino primário		Ensino secundário		Ensino superior	
	1960	1980	1960	1980	1960	1980	1960	1980
PDs	65,4	74,1	105,8	106,2	55,7	78,9	13,1	31,0
PVDs	29,4	46,5	60,8	85,5	12,6	31,8	2,1	7,2
África	18,9	39,9	42,0	78,7	3,6	16,8	0,3	7,2
Ásia	33,9	46,0	68,0	84,0	20,5	35,4	2,9	8,0
América Latina	40,1	63,3	73,4	102,3	14,2	45,1	3,0	14,9
Países árabes	24,5	48,4	50,4	81,7	10,2	37,7	2,0	9,4

PDs = países desenvolvidos.

PVDs = países em vias de desenvolvimento.

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

É visível uma evolução globalmente favorável das taxas brutas de escolaridade nos países em desenvolvimento. Menos acentuada em África e mais forte na América Latina.

As taxas de escolaridade no secundário e no superior dos países desenvolvidos são ainda mais de duas e quatro vezes, respectivamente, as obtidas

nos países em desenvolvimento. *Todavia, se, à excepção da América Latina, a escolarização primária está ainda relativamente longe da universalidade, podemos observar uma evolução muito rápida na escolaridade do ensino superior e, em segundo plano, do ensino secundário.* Refira-se que, no final da década de 70, 33 países em desenvolvimento não tinham ainda estabelecido a escolaridade obrigatória, dos quais 14 em África e 7 na Ásia ².

Esta evolução é igualmente observável através das mutações registadas nas pirâmides escolares:

Repartição em percentagem dos alunos inscritos por graus de ensino (1965-78)

[QUADRO N.º 2]

Países	Total		Ensino primário		Ensino secundário		Ensino superior	
	1965	1978	1965	1978	1965	1978	1965	1978
PDs	100	100	63,8	53,5	29,2	34,3	7,0	12,2
PVDs	100	100	79,9	73,4	17,9	22,8	2,2	3,8
África	100	100	92,4	84,9	7,1	14,3	0,5	0,8
Ásia	100	100	73,2	68,8	23,9	26,9	2,9	4,3
América Latina	100	100	67,8	61,8	25,3	26,7	6,9	11,5

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

As alterações nas pirâmides escolares dos países em desenvolvimento vão no mesmo sentido que o observado nos países industrializados: contracção relativa no primário e alargamento da participação do secundário e do superior. Embora o peso relativo dos dois graus de ensino esteja ainda longe da participação relativa nos países industrializados, o crescimento dos seus efectivos é mais rápido e espectacular. Enquanto, entre 1965 e 1978, o número de alunos inscritos no primário aumentou 69% (taxa média anual de crescimento de 4,1%), no secundário pouco mais do que duplicou (taxa de 6,7%) e no superior triplicou (taxa de 9,0%). Nos países desenvolvidos observa-se uma regressão nos efectivos do primário (— 62 %) e aumentos de 31 % e 93 %, respectivamente, no secundário e no superior.

Repare-se que na América Latina a evolução é significativa: uma certa estabilização no peso relativo do secundário e uma rápida subida do superior. A distorção é aqui bem evidente. Enquanto, no superior, a participação relativa é praticamente igual à média verificada nos países industrializados, no secundário é francamente inferior.

O movimento que acabámos de caracterizar sumariamente poderá ser completado e reforçado com a análise da *evolução do número de professores e da relação alunos-professor* (ver quadro n.º 3).

Os dados quase dispensam comentários, mesmo tendo em conta o seu carácter agregado. De facto, deles transparece bem a distorção dos sistemas educativos dos PVDs. *O número de alunos por professor é muito superior*

² Os dados referentes à Ásia não incluem a China.

Relação alunos/professor por grau de ensino (1965-78)

[QUADRO N.º 3]

Países	Total		Ensino primário		Ensino secundário		Ensino superior	
	1965	1978	1965	1978	1965	1978	1965	1978
PDs	21	20	24	20	18	16	14	14
PVDs	32	28	38	33	20	20	16	12
África	37	36	40	39	20	23	10	10
Ásia	32	28	39	35	22	21	17	15
América Latina	24	20	30	25	18	17	13	13
Países árabes	31	23	36	23	21	22	21	18

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

no primário (+65 %), mas inferior no ensino superior e um pouco mais elevado no secundário. O desequilíbrio é particularmente evidente em África, onde o número de alunos por professor no primário é quatro vezes o do ensino superior, tendo-se agravado a relação no secundário. O desequilíbrio é também patente nas restantes regiões. Na América Latina, o número de alunos por professor nos ensinos secundário e superior é praticamente igual às médias observadas nos países desenvolvidos.

Nos países em desenvolvimento, entre 1965 e 1978, enquanto triplicou o número de alunos no ensino superior, o número de professores quadruplicou. Em todas as regiões em desenvolvimento, o número de professores do superior cresceu a um ritmo superior ao dos respectivos alunos.

A análise recente (década de 70) da evolução dos países em vias de industrialização rápida (PVIRs) confirma o sentido de conclusões anteriores:

Repartição em percentagem dos alunos inscritos por graus de ensino nos países em vias de industrialização rápida (1970-79)

[QUADRO N.º 4]

Países	Total		Ensino primário		Ensino secundário		Ensino superior	
	1970	1979	1970	1979	1970	1979	1970	1979
Argentina	100	100	73,0	67,5	21,0	23,7	6,0	8,8
Brasil(a)	100	100	73,9	84,8	23,6	10,0	2,5	5,2
México	100	100	83,5	74,1	14,3	22,2	2,2	3,6
Portugal	100	100	66,7	63,6	29,9	31,1	3,4	5,3
Espanha(a)	100	100	64,4	46,4	31,9	45,1	3,7	8,5
Grécia	100	100	60,0	52,6	34,4	40,5	5,6	6,9
Jugoslávia	100	100	41,3	33,2	51,9	56,4	6,8	10,4
Roménia	100	100	78,0	73,7	17,9	21,8	4,1	4,5
Israel	100	100	70,8	68,4	21,0	21,4	8,2	10,2
Hong-Kong	100	100	74,3	51,2	23,2	43,8	2,5	5,0
Singapura	100	100	69,1	57,8	28,3	37,4	2,6	4,8
República da Coreia	100	100	73,2	54,1	24,2	41,0	2,6	4,9
PVIR's	100	100	72,1	68,3	24,5	26,0	3,4	5,7

(a) As alterações registadas nestes países reflectem alterações na estrutura dos sistemas de ensino. No Brasil, em 1971, a duração do ensino primário subiu para 8 anos e o secundário reduziu-se de 7 para 3. Na Espanha, em 1972, a duração do ensino primário foi fixada em 5 anos e o secundário permaneceu nos 7 anos.

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

É certo que as estruturas dos sistemas educativos diferem de país para país, condicionando as comparações. Todavia, verifica-se, em termos gerais, que *a industrialização acelerada dos países em desenvolvimento arrasta também consigo uma maior concentração relativa dos efectivos escolares nos graus mais elevados de ensino*. Situação particularmente visível na Jugoslávia, Espanha, Israel e Argentina. Já, por exemplo, nos países asiáticos, Portugal e Grécia, a participação do superior é menos acentuada e o peso do secundário mais forte:

Relação alunos/professor, por graus de ensino, nos países em vias de industrialização rápida (1970-79)

[QUADRO N.º 5]

Países	Total		Ensino primário		Ensino secundário		Ensino superior	
	1970	1979	1970	1979	1970	1979	1970	1979
Argentina	14	13	19	18	7	7	12	11
Brasil(a)	21	20	28	23	13	14	10	9
México	31	29	46	40	14	17	5	12
Portugal	25	17	34	16	17	23	17	10
Espanha(a)	26	20	34	18	21	21	8	20
Grécia	31	23	31	26	33	22	23	15
Jugoslávia	23	20	27	24	22	19	16	19
Roménia	20	19	21	20	18	17	11	13
Israel	13	12	17	16	10	10	6	6
Hong-Kong	29	28	33	30	22	30	15	11
Singapura	25	24	30	28	20	22	12	15
República da Coreia	48	43	57	48	37	41	19	27
PVIR's	24	22	32	26	16	19	10	12

(a) Ver nota do quadro n.º 4.

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

Quanto ao número de alunos por professor, embora a evolução seja relativamente heterogénea³, é menor o desequilíbrio entre o primário e os restantes graus de ensino. Confirma-se, porém, para a generalidade dos países, a situação de manifesto privilégio no superior. Os níveis médios dos PVIRs são inferiores, em qualquer dos graus de ensino, à média dos PVDs, situando-se no mesmo plano que a América Latina. Israel, Brasil, Argentina e Portugal apresentam os valores mais baixos no superior. No caso português, e menos acentuadamente em Hong-Kong, assinala-se uma evolução heterodoxa, com uma apreciável descida no primário e no superior e uma subida no secundário.

A maior concentração de efectivos e professores nos graus mais elevados de ensino nos países em desenvolvimento impõe uma análise complementar da forma como os ensinos secundário e superior tendem a estruturar-se nestes países⁴.

³ Observam-se alguns comportamentos relativamente anómalos. É o caso da baixa relação do secundário na Argentina e da acentuada subida do superior em Espanha.

⁴ A insuficiência de dados para um nível tão agregado da análise obrigar-nos-á a permanecer nas grandes características.

É fundamentalmente no ensino superior que se tem feito sentir com maior intensidade a influência da internacionalização e das transformações provocadas pela evolução do sector formal da economia.

Começemos por abordar a estrutura global do ensino secundário:

**Repartição em percentagem dos alunos inscritos por tipos
do ensino secundário (1965-78)**

[QUADRO N.º 6]

Países	Total		Ensino geral		Ensino normal		Ensino técnico e profissional	
	1965	1978	1965	1978	1965	1978	1965	1978
PDs	100	100	80,2	80,8	1,2	1,0	18,6	18,2
PVDs	100	100	87,9	88,0	2,9	1,9	9,2	10,1
África	100	100	77,4	85,0	8,4	6,9	14,2	8,1
Ásia	100	100	90,6	91,3	0,7	0,7	8,7	8,0
América Latina	100	100	67,5	73,0	8,9	4,3	23,6	22,7
Países árabes	100	100	85,9	88,3	3,7	1,9	10,4	9,8

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

Uma primeira verificação é a estabilização nos últimos 13-15 anos da participação relativa dos três tipos de ensino secundário, quer nos países em desenvolvimento, quer nos desenvolvidos. A comparação dos níveis médios observados nos dois grupos de países revela nos PVDs uma maior participação relativa do ensino geral e do ensino normal e um peso menor dos outros tipos de ensino secundário. Sabendo que neste último agrupamento se incluem as chamadas *escolas profissionais*, pode-se assim verificar que *nos PVDs o ensino secundário clássico está relativamente sobrevalorizado em relação ao ensino secundário profissional*, mais ligado directamente às necessidades do mercado em matéria de qualificação. Repare-se que a situação é bem diversa na América Latina. Na região onde mais penetrou o modelo de industrialização periférica observa-se uma orientação para «outros tipos de ensino secundário» superior à dos próprios países industrializados. A função das escolas secundárias profissionais nos países em desenvolvimento tem sido objecto de diferentes interpretações e avaliações. Por exemplo, Blaug⁵ fala do «mito da escola profissional» no planeamento da educação. Já Reiffers⁶, mais recentemente, refere que a maioria dos países em desenvolvimento tem privilegiado com êxito o ensino profissional, ainda que sob diferentes alternativas. Sublinhe-se que entre 1960 e 1975, no conjunto dos países latinos-americanos e asiáticos em vias de industrialização (rápida e moderada), a participação do ensino técnico e profissional passou de 13,5 % para 18,4 %, havendo países, como o Brasil e as Filipinas, onde atinge cerca de 47 % e 30 %, respectivamente⁷. Já em países como a Índia, Malásia, Irão ou Nigéria não ultrapassa os 5 %.

⁵ Ver Blaug, 1974, pp. 21-25.

⁶ Ver Reiffers, 1981, pp. 218-222.

⁷ 22,5 % no Peru e 21,5 % na Indonésia.

Blaug considera que as dificuldades de previsão rigorosa de mão-de-obra qualificada a um prazo superior a 3-5 anos condicionam fortemente a eficácia destas escolas profissionais. A articulação mais directa às necessidades de qualificação, a curto e médio prazo, deverá privilegiar as soluções do sistema de formação extra-escolar. Refere ainda que a tendência para a consideração daquelas escolas como de segunda categoria conduz frequentemente a uma subvalorização da respectiva formação e diploma. Acresce que a maioria destas escolas profissionais se encontram nos centros urbanos, reforçando a marginalização do sector rural tradicional. Uma das consequências desta distorção é a sistemática ausência de mão-de-obra qualificada neste sector e uma pressão excedentária de oferta de trabalho qualificado no sector formal urbano.

O mimetismo e inadequação da generalidade dos sistemas educativos transparece de forma mais nítida quando analisamos o ensino superior:

Distribuição dos alunos do ensino superior por níveis de ensino (1978) (*)

[QUADRO N.º 7]

Países	Total	Nível 5	Nível 6	Nível 7
PDs	100	20,3	67,1	12,6
PVDs	100	24,3	71,1	4,6
PVDs (sem Índia)	100	12,5	84,1	3,4
África	100	5,1	86,7	8,2
Ásia(b) (sem Índia)	100	17,8	76,4	5,8
Índia	100	43,2	50,4	6,4
América Latina	100	2,9	95,8	1,3
PVIRs	100	16,3	81,7	2,0

(a) Níveis segundo a CITE (Classificação Internacional Tipo da Educação).

(b) Inclui países árabes.

Nota — Nível 5: programas que conduzem a um diploma que não equivale a um grau universitário. Programas que contêm um carácter essencialmente prático, tendo por objectivo a formação profissional dos estudantes em domínios precisos (técnicos, enfermeiros...). Nível 6: programas que conduzem a um 1.º grau universitário ou a um diploma equivalente, tais como o bacharelato ou a licenciatura. Nível 7: programas que conduzem a um grau universitário superior ou a um diploma equivalente. São programas de carácter pós-universitário que conduzem a especializações e/ou ao mestrado e aos diversos tipos de doutoramento.

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

Se excluirmos a Índia e os seus 4,5 milhões de estudantes do ensino superior, verificamos que *nos países em desenvolvimento existe uma forte concentração no nível 6 que corresponde, grosso modo, ao diploma de ensino superior clássico (licenciatura)*. Também no ensino superior se verifica que, nos PVDs, o nível de ensino (nível 5) mais orientado directamente para as necessidades do mercado se encontra bem aquém da média dos países industrializados. Por outro lado, o nível de mais elevada qualificação (nível 7) é nos países em desenvolvimento significativamente inferior ao registado nos PVDs. Sublinhe-se, porém, que, na Índia, América Latina e PVIRs, a situação é diversa. Na Índia, ainda que possam existir problemas de classificação de níveis, o nível mais profissional detém posição muito forte. Já na América Latina, contrariamente ao que se verifica no secundário, este nível profissional é praticamente insignificante, havendo uma

grande concentração no nível clássico, acompanhada de uma expressiva debilidade do nível mais qualificado. Refira-se a tendência para os alunos mais qualificados da América Latina «emigrarem» normalmente para universidades norte-americanas para obtenção quer da licenciatura, quer principalmente dos graus de mestre e de doutor. No conjunto dos países em relação à média dos PVDs. Todavia, a situação é relativamente heterogénea vias de industrialização rápida não se observam grandes diferenças em dentro deste agrupamento. Enquanto, *em países como a Roménia (100 %), Brasil (99,5 %) e Portugal (98 %), o peso do nível clássico (nível 6) é quase total*, os países asiáticos (Hong-Kong, Singapura, República da Coreia e Israel) apresentam uma maior participação do nível profissional do que o conjunto dos PVIRs. O mesmo se passa na Europa meridional (à excepção de Portugal), embora de forma mais atenuada.

Vejamos agora qual a situação quanto à distribuição dos alunos do ensino superior por domínios de estudo:

Distribuição dos alunos do ensino superior por domínios de estudo (1978)

[QUADRO N.º 8]

Países	Total	Grupos de domínios						
		A	B	C	D	E	F	G
PDs	100	31,3	15,9	5,0	27,4	5,6	4,6	10,2
PVDs	100	33,4	25,3	5,3	12,7	3,7	11,1	8,5
África	100	33,1	27,6	2,8	9,8	8,0	7,5	11,2
América Latina	100	41,3	12,4	6,5	17,9	4,8	3,7	13,4
Ásia (sem China e Índia) ..	100	38,2	14,0	11,0	15,3	4,6	9,8	7,1
China	100	60,5	6,3	2,0	3,3	7,2	7,5	13,2
Índia	100	17,7	49,7	0,7	7,1	0,8	20,9	3,1
Europa meridional	100	33,8	22,6	3,1	17,1	3,1	7,7	12,6
Portugal	100	22,6	33,3	1,1	19,2	3,0	5,6	15,2
PVIRs	100	37,9	15,9	3,9	22,4	2,6	7,7	13,4

Nota — Grupo A: Ciências de Educação e Formação de Docentes (domínio 14 da CITE), Ciências Sociais e Ciências do Comportamento (30), Ensino Comercial e Administração de Empresas (34), Economia Doméstica (66), Documentação e Comunicação Social (84); *Grupo B:* Belas-Artes e Artes Aplicadas (18), Letras, Religião e Teologia (22/26), Direito (38); *Grupo C:* Artes e Ofícios Industriais (52), Transportes e Comunicações (70), Formação para o Sector Terciário (78), Ensino Geral e Outros Programas (01 e 89); *Grupo D:* Engenharia e Tecnologia (54), Arquitectura e Urbanismo (58); *Grupo E:* Ensino Agronómico, Pecuário e Haliéutico (62); *Grupo F:* Ciências Naturais (42), Matemáticas e Informática (46); *Grupo G:* Ciências Médicas, Sanidade e Higiene (50).

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

Uma comparação entre os perfis de distribuição dos alunos do ensino superior pelos diferentes domínios de estudo revela alguns factos importantes⁸. No conjunto dos países em desenvolvimento observa-se um peso relativamente excessivo dos estudos de características mais globais e clássicas, onde se faz sentir a influência das estruturas de ensino herdadas da administração colonial. No grupo B, «Letras, Religião e Teologia», que detém o maior número de inscrições de todos os domínios (18,4 % do total, contra 8,5 % nos PDs), e «Direito» (6,2 %, contra 5,6 % nos PDs). No grupo F, «Ciências Naturais», que ocupa o quarto lugar de inscrições,

⁸ Os agrupamentos de domínios da CITE são de nossa responsabilidade.

tem também uma maior participação relativa (10,3 %, contra somente 3,5 %). Em contrapartida, a frequência é bem menor em «Engenharia e Tecnologia» (12,7 %, contra 27,4 %) e de forma menos acentuada no «Ensino Agronómico, Pecuário e Haliêutico», nas «Ciências Médicas, Saúde e Higiene» e também nas «Ciências de Educação e Formação de Docentes (12,3 %, contra 16,9 % nos PDs) e «Ciências Sociais e Ciências do Comportamento» (7,5 %, contra 9,1 % nos PDs). Ou seja, *nos países em desenvolvimento verifica-se uma menor presença relativa no ensino superior em domínios mais directamente relacionados com o desenvolvimento humano e o desenvolvimento tecnológico e com as necessidades do sector rural tradicional.*

Ao nível das regiões ou países em desenvolvimento detectam-se algumas diferenças significativas. Assim, na América Latina observa-se um maior peso relativo no grupo A (através do domínio «Ciências da Educação e Formação de Docentes»), na «Engenharia e Tecnologia» e nas «Ciências Médicas». No confronto entre a China e a Índia ressalta bem a diferença dos respectivos modelos de ensino superior. Na China há uma elevada concentração no grupo A, em particular nos domínios das «Ciências da Educação e Formação de Docentes» e «Ciências Sociais e Ciências de Comportamento», no «Ensino Agronómico, Pecuário e Haliêutico» e nas «Ciências Médicas». Na Índia, o maior peso relativo vai para o grupo B, com destaque para «Letras, Religião e Teologia», e para as «Ciências Naturais» no grupo F. Assinala-se ainda neste país a baixíssima participação do «Ensino Agronómico, Pecuário e Haliêutico».

A distribuição de frequências no conjunto da Europa meridional não se afasta muito do perfil dos PVDs, sobressaindo uma presença mais forte na «Engenharia e Tecnologia» e nas «Ciências Médicas». É, aliás, a situação que igualmente se observa nos países em vias de industrialização rápida, com excepção de uma menor participação relativa do grupo B («Letras, Belas-Artes e Direito»).

Nos países onde o modelo de industrialização periférica mais penetrou regista-se uma maior preferência pelas «Ciências Sociais, Humanas e de Gestão», «Engenharia e Tecnologia» e «Ciências Médicas», domínios onde é muito forte a tendência para a extroversão e o mimetismo perante o tipo de ensino superior desenvolvido nos países industrializados.

Portugal apresenta nalguns domínios uma situação relativamente excêntrica, quer em relação à Europa meridional, quer em relação ao conjunto dos países em vias de industrialização rápida. Menor frequência relativa nas «Ciências Sociais, Humanas e de Gestão», peso «excessivo» de «Letras» e «Direito», fraca participação do ensino tipo politécnico (grupo C), mais orientado para as necessidades do mercado, mas maior participação relativa dos cursos clássicos de «Engenharia» e de «Ciências Médicas».

A presença de um elevado número de alunos, geralmente os de maior capacidade económica, em universidades da antiga potência colonial, ou em grandes centros universitários de prestígio internacional, seja para obtenção de licenciaturas, seja para a realização de estudos pós-universitários, constitui um importante factor de extroversão educacional e cultural, quer porque o tipo de conhecimentos adquiridos são os adequados aos países industrializados (e não à realidade dos PVDs), sendo assim um factor de propensão ao «êxodo de competências», como já vimos em artigos anteriores, quer porque tende, em articulação com a já referida pressão das

ETNs, a influenciar e a inflectir os sistemas de ensino dos países de origem, reproduzindo na periferia os sistemas de educação e formação dos países industrializados, em particular nos novos cursos e especialidades:

Estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior (1970/78)

[QUADRO N.º 9]

Países de inscrição	1970		1978		
	Estudantes inscritos	Percentagem em relação ao total	Estudantes inscritos	Percentagem em relação ao total	Percentagem de avaliação 1978-70
África	28 855	22,8	49 698	33,8	+ 72,2
América Latina	17 422	13,8	18 674	12,7	+ 7,2
Ásia(a)	51 753	41,0	48 265	32,8	- 6,7
Índia	7 804	6,2	7 726	5,3	- 1,0
Europa meridional	20 512	16,2	22 674	15,4	+ 10,5
PVDs	126 346	100	147 037	100	+ 16,4
Canadá	22 263	5,9	26 285	3,7	+ 18,1
EUA	144 708	38,2	263 940	36,7	+ 82,3
Japão	10 471	2,8	15 006	2,1	+ 43,3
Europa ocidental	145 728	38,4	310 881	43,2	+ 113,3
Europa do Leste	17 556	4,6	29 519	4,1	+ 68,1
URSS	27 918	7,5	62 942	8,6	+ 125,5
Oceânia	10 020	2,6	11 498	1,6	+ 14,8
PDs	378 664	100	720 071	100	+ 90,2

(a) Não inclui a China por ausência de informação.

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

Sublinhe-se que *em apenas 8 anos quase duplicou o número de alunos estrangeiros inscritos em universidades dos países industrializados*. Em 1970, o número de alunos estrangeiros nestas universidades triplicava o número de alunos estrangeiros inscritos nas universidades dos países em desenvolvimento. Em 1978 quase quintuplicava.

Nos anos 70 observou-se um duplo movimento: uma quase estagnação nos movimentos inter-PVDs, à excepção da África, onde se registou um rápido crescimento de inscrições nas universidades egípcias, paralelo, aliás, à regressão nas inscrições em universidades libanesas; uma rápida expansão (taxa de crescimento anual de 8,4 %) de efectivos estrangeiros nas universidades dos países desenvolvidos.

Expansão particularmente sentida na Europa ocidental, com destaque para a França (108 000 inscrições em 1978, mais do que triplicando o número de 1970), Reino Unido (60 000 inscrições, com um aumento de 140 %), RFA (55 000 inscrições, duplicando o número de 1970), Itália (27 000, com um aumento de 86 %), na URSS e nos EUA, que é, a larga distância, o principal destino dos estudantes universitários estrangeiros.

Em África, os principais destinos, para além do Egipto (35 000 inscrições), são o Senegal (2,6 milhares) e a Costa do Marfim (2,1 milhares).

Na América Latina, a dimensão dos fluxos por país é reduzida. Na Ásia, Filipinas (11,8 milhares), Arábia Saudita (8,9 milhares), Síria (7 milhares), Turquia (6,3 milhares) e Iraque (5,6 milhares) prevalecem.

Na Europa meridional, o domínio vai para a Espanha (9,9 milhares) e a Grécia (8,6 milhares)⁹.

Nos países desenvolvidos, para além das referências já feitas, merecem particular citação a presença relativamente baixa de estudantes universitários estrangeiros no Japão e as maiores inscrições na Roménia (11,8 milhares) e RDA (6,6 milhares) e na Austrália (8,8 milhares), respectivamente na Europa do Leste e na Oceânia.

Mas de onde partem principalmente estes estudantes universitários dos países em desenvolvimento?

Com base na análise dos resultados divulgados pela UNESCO¹⁰ referentes a 45 países (desenvolvidos e em desenvolvimento), verifica-se que em 1978 estudavam no estrangeiro cerca de 843 000 estudantes universitários ou equiparados. A região com maior volume de saídas é a Ásia (44,1 %), seguindo-se-lhe a Europa ocidental e meridional (19,2 %), África (18,9 %), América do Norte (9,5 %), América Latina (5,3 %), Oceânia (1,0 %), URSS (0,2 %) e outros (1,8 %).

Na Ásia, os principais países de partida eram, na altura, o Irão (67,9 milhares, tendo os EUA como principal destino), Malásia (22,3 milhares, com o Reino Unido como principal destino)¹¹, Hong-Kong (22,1 milhares, EUA e Canadá), Jordânia (21,3 milhares, EUA), China (21 milhares, EUA), Palestina (17,4 milhares, Egipto), Vietname (15,2 milhares, EUA e URSS), Japão (14,4 milhares, EUA), Líbano (14,3 milhares, França EUA) e Índia (13,3 milhares, EUA).

Na Europa ocidental, os principais países de emigração universitária eram a Grécia, muito destacada (32 milhares, tendo a Itália, a França e a RFA como principais destinos), RFA (14,7 milhares, EUA, Suíça, Áustria e França), Reino Unido (13,5 milhares, EUA, Canadá e França), Itália (13,1 milhares, Holy See, Áustria, Bélgica e França), França (10,9 milhares, RFA, EUA, Suíça e Bélgica), Polónia (6,1 milhares, URSS e França), RDA (6,0 milhares, URSS) e Bulgária (5,6 milhares, URSS).

Portugal tinha cerca de 3,2 milhares de estudantes universitários no estrangeiro, dos quais 1446 em França, 400 nos EUA, 283 no Reino Unido e 238 na Bélgica.

Em África, o predomínio vai para a Nigéria (23,5 milhares, EUA e Reino Unido), Marrocos (16,3 milhares, França), Argélia (13,3 milhares, França e EUA), Tunísia (10,7 milhares, França), Sudão (8,7 milhares, Egipto) e Egipto (7,9 milhares, EUA e França).

Na América do Norte, EUA (24,1 milhares, com destino ao Canadá, França, RFA e Reino Unido), Canadá (18,4 milhares, EUA) e México (8,7 milhares, EUA) são os principais países de saída.

Na América do Sul destacam-se a Venezuela (12,5 milhares, EUA), Brasil (6,6 milhares, EUA e França), Colômbia (6,6 milhares, EUA) e Chile (4,1 milhares, EUA).

Finalmente, na Oceânia, os estudantes australianos e neozelandeses partem basicamente para os EUA e o Reino Unido.

⁹ Em 1977, o número de estrangeiros inscritos em universidades portuguesas não chegava às 9 centenas.

¹⁰ Ver UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

¹¹ O Irão era em 1978 o principal país de emigração de universitários, sendo seguido, no conjunto dos PVDs, pela Grécia, Nigéria, Malásia, Hong-Kong, Jordânia e China.

Esta enumeração relativamente exaustiva de países de origem e destino de estudantes universitários fornece-nos alguns factos importantes.

Em primeiro lugar, enquanto os estudantes oriundos dos países industrializados se distribuem de forma equilibrada por 3-4 destinos, os estudantes dos países em desenvolvimento concentram-se em 1 ou 2 destinos, exprimindo uma maior relação de dependência.

Em segundo lugar, os destinos dos estudantes dos países em desenvolvimento são sistematicamente a antiga potência colonial e/ou os EUA.

Em terceiro lugar, enquanto os estudantes asiáticos privilegiam os EUA (onde representam 56 % dos estudantes universitários estrangeiros) e a antiga potência colonial (caso do Reino Unido, quarto destino mundial, 49 % do total, os estudantes africanos preferem a Europa ocidental, onde se localizam as antigas potências coloniais, em particular a França (segundo destino mundial).

Em quarto lugar, é muito mais intenso o fluxo da Europa ocidental em direcção aos EUA do que o fluxo inverso.

Finalmente, refira-se que para a URSS, que é o terceiro destino ao nível mundial, se dirigem essencialmente os estudantes oriundos da Europa do Leste, de Cuba e de outros países com afinidades políticas com a URSS.

A tendência para uma extroversão dos sistemas educativos, e em particular do ensino superior, não pode ser analisada apenas numa perspectiva de reforço dos mecanismos da dependência. De facto, a crescente modificação das relações culturais ao nível internacional e os «choques culturais» que derivam dos contactos interculturais podem constituir um elemento decisivo de um desenvolvimento adequado da humanidade, se endogeneizados e ajustados às realidades dos diferentes povos e culturas. Daí que, em si mesmo, não seja um facto negativo que os estudantes dos países em desenvolvimento se desloquem para os países industrializados a fim de completar ou aprofundar os seus estudos universitários. Poderá ser também um factor importante para a comunicação entre povos e culturas e de abertura de perspectivas para os quadros superiores dos PVDs. A questão estará, por um lado, nos objectivos e nas formas que assume esta saída com tendência para o êxodo e, por outro, no facto de este movimento ser *unidireccional*, e não *recíproco*.

Acresce que poderá ser surpreendente que, apesar da rápida expansão do ensino superior nos países em desenvolvimento, se verifique uma tão forte emigração de estudantes universitários. A surpresa é aparente, porque as formas actuais de penetração da internacionalização nos planos educativo e cultural acabam por provocar a coexistência daqueles fenómenos. Sublinhe-se que uma parte significativa dos estudantes universitários dos PVDs se dirigem para determinados cursos e especializações, nomeadamente nos domínios de Engenharia e Tecnologia e da Gestão, que lhes permitem prestígio social, rendimentos mais elevados e acesso às tecnologias mais sofisticadas produzidas nestes mesmos países. Em 14 dos principais países de emigração, cerca de 30 % dos estudantes escolhem cursos de Engenharia e Tecnologia ¹².

A posse de um curso ou especialização no estrangeiro constitui uma vantagem clara no acesso a lugares de direcção nas ETNs e grandes empresas locais, contribuindo para o desemprego ou a marginalização dos quadros formados no país de origem. Refira-se, a propósito, a frequente concessão de bolsas de estudo pelas ETNs para frequência de cursos ou especializações no estrangeiro.

Observa-se igualmente uma tendência para uma clivagem social entre os quadros formados no estrangeiro e no país de origem. Por outro lado, esta «*emigração universitária*» é um canal privilegiado de «*êxodo de competências*». É ainda uma justificação para a tendência mais recente de lançamento ao nível local de novos tipos de escolas superiores, visando uma maior especialização, segundo os padrões educacionais e tecnológicos internacionalizados, com a consequente *marginalização das chamadas «universidades de massa»*.

*Marginalização que também não é alheia ao aparecimento de desemprego ou subemprego de pessoal com formação universitária tradicional*¹³.

No final dos anos 70, na América Latina, 25 % a 30 % dos diplomados universitários estavam desempregados. Em África rondava os 12 %, enquanto nas Filipinas, país de forte êxodo de competências, atingia cerca de 1/3. No Sri Lanka, quase 3/4 dos desempregados eram de formação universitária. Na Índia, os desempregados com formação superior ultrapassavam os 3 milhões. Segundo dados da UNESCO¹⁴, na Ásia, a taxa de desemprego de diplomados do ensino superior, que era de 25,3 % em 1973, subiu rapidamente para 45,5 % em 1975.

Segundo estimativas do BIT realizadas para a Conferência Mundial de Emprego¹⁵, a capacidade de absorção de mão-de-obra, no horizonte dos anos 80, com formação secundária ou superior, por postos de trabalho não manuais é de 22 % na Ásia (26 % na Índia, 22 % nas Filipinas e 17 % no Sri Lanka), 21 % na América Latina e 20 % em África. Ou seja, *em cada 5 jovens dos PVDs com formação superior ou secundária apenas 1 terá acesso a um verdadeiro emprego*. Desemprego que tem conduzido recentemente a diferentes tipos de limitação no acesso ao ensino superior. Na última década tem-se igualmente assistido a um desenvolvimento mais rápido do ensino superior não universitário, designadamente nos já referidos domínios do ensino politécnico e de gestão. A informação estatística é, sob este aspecto, relativamente limitada. Mesmo assim foi possível verificar, com base em dados do *Anuário da UNESCO*, que, num conjunto de 26 países em desenvolvimento, onde se integra a quase totalidade dos PVIRs, o número de alunos de estabelecimentos de ensino superior não universitário passou de 16,3 % em 1970 para 27,3 % em 1979, em relação ao total de alunos inscritos no ensino superior, atingindo praticamente o mesmo nível de participação verificada nos países desenvolvidos, 29 %¹⁶.

Esta evolução pode ser interpretada como um *factor de aprofundamento de novas formas de segmentação social e no trabalho, agora ao nível de segmento superior*.

¹³ Conforme é confirmado pelos dados mais recentes sobre a estrutura do desemprego nos PVDs. Ver Adisesiah, 1982.

¹⁴ Ver UNESCO, 1976.

¹⁵ Ver BIT, 1976.

¹⁶ Enquanto, nos países desenvolvidos de economia de mercado, esta participação estabilizou na década de 70 em torno dos 29%, nos países desenvolvidos de economia de direcção central subiu de 22,7% para 29,4%.

O que acabámos de ver dá-nos uma ideia da forma como tem evoluído, nas últimas décadas, a estrutura dos sistemas de ensino-formação nos países em desenvolvimento, do ponto de vista da população escolar.

Iremos agora analisar a repercussão desta estruturação ao nível dos recursos financeiros:

Despesas públicas em educação (1965-1978)

[QUADRO N.º 10]

Países	Em percentagem do PNB		Despesas por habitante (US\$)(a)	
	1965	1978	1965	1978
<i>Países desenvolvidos</i>	5,1	5,9	86	366
<i>Países em desenvolvimento</i>	2,9	4,1	5	26
<i>África</i>	3,2	4,1	5	21
<i>Ásia</i>	3,4	5,0	7	52
<i>América Latina</i>	3,0	4,0	13	60
<i>Países árabes</i>	4,0	5,6	10	87

(a) Dólares correntes.

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

Como era de prever, regista-se um *acréscimo significativo do esforço financeiro dos países em desenvolvimento na área da educação*, designadamente na Ásia, países árabes e América Latina, quer em termos de despesa pública total em percentagem do PNB, quer quanto a despesa em dólares correntes por habitante. Despesa esta que quintuplicou em apenas 13 anos, tendo a evolução sido ainda mais rápida na Ásia e nos países árabes. Refira-se que, em 1978, este esforço financeiro, seja em países de baixo rendimento, seja em países de médio rendimento, era duplo do destinado à saúde.

Em seguida iremos ver como se distribuíam em 1978 as despesas públicas correntes em educação pelos diferentes graus de ensino e sua comparação com a repartição dos alunos inscritos e respectivas taxas brutas de escolaridade (ver quadro n.º 11).

Se, ao nível da distribuição dos alunos inscritos, era já evidente o desequilíbrio entre os três graus de ensino, no plano da mobilização de recursos públicos, a disparidade nos países em desenvolvimento é ainda mais profunda e significativa.

Enquanto os alunos do ensino primário, representando cerca de 3/4 das inscrições totais, mobilizam 44,4 % da despesa pública corrente em educação, os alunos do ensino superior, representando somente 3,8 % das inscrições, retêm 18,7 % da despesa pública corrente no sector. Já no ensino secundário existe um **maior equilíbrio**.

Esta situação contrasta de forma clara com a estrutura média dos países desenvolvidos. *Sublinhe-se mesmo o facto de os PVDs imobilizarem no ensino superior uma maior parcela da sua despesa pública.* Isto apesar de a respectiva taxa de escolaridade ser quatro vezes inferior.

Nos países em desenvolvimento, um aluno do ensino superior custa, em média, cerca de 8 vezes o que custa um aluno do ensino primário, enquanto nos países desenvolvidos a relação é de 2 para 1. Esta relação

Estrutura das despesas públicas correntes, taxas brutas de escolaridade e alunos inscritos, por graus de ensino (1978)

[QUADRO N.º 11]

Graus de ensino	Países desenvolvidos	Países em desenvolvimento	África	Ásia	América Latina	Europa meridional
Ensino primário:						
Percentagem de despesa pública corrente	37,6	44,4	44,5	43,4	43,9	51,2
Percentagem de alunos inscritos	53,5	73,4	84,9	68,8	61,8	50,8
Taxa de escolarização	106,2	85,5	78,7	84,0	102,3	106,3
Ensino secundário:						
Percentagem de despesa pública corrente	32,5	26,4	29,2	27,8	21,8	24,6
Percentagem de alunos inscritos	34,3	22,8	14,3	26,9	26,7	41,5
Taxa de escolarização	78,9	31,8	16,8	35,4	45,1	71,5
Ensino superior:						
Percentagem de despesa pública corrente	16,2	18,7	17,6	19,5	20,1	15,8
Percentagem de alunos inscritos	12,2	3,8	0,8	4,3	11,5	7,7
Taxa de escolarização	31,0	7,2	1,7	8,0	14,9	15,4

Nota — A totalidade da despesa pública corrente inclui ainda «Outros tipos de ensino» (educação especial, educação de adultos e outros tipos não classificados) e «Despesas não distribuídas» (despesas não distribuídas por graus de ensino), pelo que a soma das percentagens dos três graus de ensino é naturalmente inferior a 100 % e não totalmente comparável com a distribuição dos alunos inscritos.

Fonte: UNESCO, *Anuário Estatístico* — 1981.

é particularmente gravosa em África (42 vezes) e na Ásia (9 vezes), enquanto na Europa meridional é de 2 para 1 e de 3 para 1 na América Latina e também em *Portugal*¹⁷.

Em África e na Ásia, 17,6 % e 19,5 %, respectivamente, da despesa pública corrente são destinados somente a 0,8 % e a 4,3 % dos alunos inscritos.

Refira-se ainda que a distorção é particularmente acentuada na quase totalidade dos principais países de «emigração universitária» e de «êxodo de competências»: Nigéria (35,3 % da despesa concentrada no ensino superior), Egipto (31,4 %), Senegal (21,8 %), Venezuela (37 %), Chile (32,7 %), Brasil (30,4 %), Peru (29 %), México (25,2 %), Irão (43,1 %), Síria (33 %) e Iraque (27 %).

Ou seja, os países que mais investem no ensino superior são também aqueles onde é maior a saída de estudantes universitários e de «competências».

¹⁷ Se a comparação se processar em termos de custo social, a diferenciação é ainda maior. Nos países desenvolvidos, a relação do ensino secundário e do ensino superior para com o ensino primário é, respectivamente, de 6,6 e de 17,6. Nos países de médio rendimento, a relação é de 6,6 e de 20,9 e nos de baixo rendimento sobe para 11,9 e 87,9. Ver Psacharopoulos, 1973.

Esta conclusão é confirmada em estudo realizado pelo Banco Mundial em 1976¹⁸ sobre padrões de despesa em educação, segundo graus de ensino, onde se conclui existir nos PVDs, e nomeadamente naquele grupo de países, *um excessivo custo por aluno do ensino superior* em relação ao nível médio do respectivo PNB por habitante.

É igualmente importante referir ainda que, nos PVDs, cerca de 72 % das despesas correntes são destinadas a encargos com pessoal docente, enquanto, nos países industrializados, esta participação se queda nos 60 %. O que nos dá uma indicação sobre as reduzidas possibilidades de os PVDs orientarem recursos para outras despesas correntes do sistema de ensino, designadamente em aplicações relacionadas com a investigação.

Esta evolução que tem privilegiado de forma tão desequilibrada o ensino superior é, ao menos, «rendível» do ponto de vista da colectividade?

Esta «rendibilidade» pode ser analisada em diversos planos. Alguns autores¹⁹ sublinham que o ensino superior tem, de uma forma geral, contribuído para *aprofundar as desigualdades sociais*, funcionando menos como factor de integração social e mais como racionalização destas desigualdades e veículo de reprodução e segmentação social e do mercado de trabalho.

Por outro lado, já referimos o subaproveitamento expresso no *desemprego qualificado e altamente qualificado* e a reduzida capacidade do sector formal da economia para absorver a oferta do sistema educativo ao nível superior. Em consonância com esta situação, registou-se nas últimas décadas um movimento de *«êxodo de competências»* sem precedentes. Movimento que, como já vimos em artigo anterior, atinge uma dimensão que permite falar em transferência inversa de tecnologia e de recursos humanos.

Se nos colocarmos *do ponto de vista das teorias do capital humano*, são igualmente perceptíveis dúvidas sobre a rendibilidade do maior investimento no ensino superior. Psacharopoulos²⁰, em trabalho realizado para a UNESCO, em que procedeu a um inventário e avaliação das investigações em curso, ao nível internacional, sobre «educação e trabalho», conclui que *a rendibilidade social dos investimentos em educação é mais elevada nos níveis inferiores de educação*. Refere-se que, *grosso modo*, a rendibilidade social, ao nível mundial, é a seguinte:

<i>Ensino primário:</i> mais de 50 %	<i>Ensino secundário:</i> 12 %
<i>Ensino superior:</i> 10 %	<i>Ensino universitário:</i> 5 %

O custo de oportunidade social praticamente nulo no ensino primário e o facto de a estrutura do mercado de trabalho implicar que os aumentos relativos de rendimento nos níveis mais baixos de educação se façam sentir mais fortemente que os aumentos no topo da hierarquia educacional são razões para uma tão forte rendibilidade do ensino primário.

¹⁸ Ver Banco Mundial, 1976.

¹⁹ Ver Adiseshiah, 1982.

²⁰ Ver Psacharopoulos, 1978, pp. 31-34.

Conclui também Psacharopoulos que *a rendibilidade privada é superior à rendibilidade social*, quer no ensino secundário quer no ensino superior:

	Taxa de rendibilidade privada	Taxa de rendibilidade social
Ensino secundário	16	14
Ensino superior	18	11

A diferença entre as duas taxas dá uma ideia da ajuda pública a cada nível de ensino, marcadamente mais acentuada no ensino superior.

Uma terceira conclusão diz-nos que *a rendibilidade do ensino é sensivelmente mais elevada nos países em desenvolvimento do que nos países desenvolvidos*:

	Países em desenvolvimento	Países desenvolvidos
<i>Taxa combinada do conjunto dos níveis de ensino</i>	20 %	8 %

Ou seja, os diplomados nos PVDs, qualquer que seja o seu nível, têm maiores benefícios relativos que os diplomados nos países desenvolvidos.

Em estudo posterior (1980), realizado para o Banco Mundial, Psacharopoulos²¹ apresenta novos resultados abrangendo um maior número de países:

Rendibilidade na educação por graus de ensino e regiões em desenvolvimento

[QUADRO N.º 12]

Países	Taxa de rendibilidade privada			Taxa de rendibilidade social		
	Primário	Secundário	Superior	Primário	Secundário	Superior
<i>Países desenvolvidos</i>	(a)	14	12	(a)	10	9
<i>Países em desenvolvimento</i>	29	19	24	27	16	13
África	29	22	32	29	17	12
Ásia	32	17	19	16	12	11
América Latina ..	24	20	23	44	17	18

(a) Não calculável por ausência de informação adequada.

Ponte: Psacharopoulos, 1980.

Estas taxas não se afastam das anteriores e confirmam o sentido das conclusões atrás enunciadas, ainda que a taxa de rendibilidade do ensino primário seja menos elevada. Repare-se, porém, que, enquanto as taxas de rendibilidade privada são mais fortes em África, é na América Latina que as taxas de rendibilidade social atingem maiores valores.

Podemos assim afirmar que, segundo a óptica do investimento em capital humano, *existe nos países em desenvolvimento, em termos relativos, um subinvestimento nos níveis inferiores de ensino e um sobreinvestimento no ensino superior*.

²¹ Psacharopoulos, 1980.

Em síntese, podemos concluir que a generalidade dos sistemas de educação-formação nos países em desenvolvimento não só se revelam inadequados e extrovertidos, como, de um ponto de vista social, utilizam de forma pouco eficiente os recursos relativamente escassos de que dispõem, concentrando-os no ensino superior. O problema não estará, obviamente, no ensino superior em si mesmo, mas na forma como tem sido estruturado, desligando-se da realidade dos países em desenvolvimento e do seu conteúdo, com tendência para o mimetismo e para a compartimentação, de que é exemplo o ensino superior de Economia/Gestão, Engenharia/Tecnologia e Medicina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADISESHIAH, Malcom
 1982 «Access, Relevance and Employment Relation and Higher Education Dimensions of the New International Economic Order», in Sanyal (ed.), 1982, UNESCO.
- BANCO MUNDIAL
 1976 *Patterns of Educational Expenditures*, World Bank Staff Working Paper No. 246.
- BLAUG, Mark
 1974 *L'Éducation et le Problème de l'Emploi dans les Pays en Voie de Développement*, Genebra, BIT.
- BIT
 1976 *The Basic Arithmetic of Youth Unemployment*, World Employment Programme Research Paper, Genebra, BIT.
- PSACHAROPOULOS, G.
 1978 *Éducation et Travail: Évolution et Inventaire des Recherches en Cours*, Doc. IIEP/544/6F (Prov.), IIEP, Paris, UNESCO.
- 1980 «Returns to Education: An Updated International Comparison», in *Education and Income*, World Bank Staff Working Paper No. 402, Washington D. C., The World Bank.
- REIFFERS, Jean-Louis, e outros.
 1981 *Sociétés Transnationales et Développement Endogène*, Paris, Les Presses de l'UNESCO.
- SANYAL, B. (ed.)
 1982 *Higher Education and the New International Order*, IIEP, Paris, UNESCO.
- UNESCO
 1976 *Survey of Educated Unemployment*, UNESCO Regional Office of Education for Asia, Banguecoque.