

índice

- 3 Editorial
 Rui Vieira de Castro
- 7 O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior
 Alberto Amaral & António Magalhães
- 29 A reestruturação da educação superior no debate internacional:
 a padronização das políticas de diversificação e diferenciação
 Afrânio Mendes Catanl & João Ferreira de Oliveira
- 53 O ensino superior privado em Portugal: políticas e discursos
 Ana Maria Seixas
- 81 Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público
 João dos Reis Silva Júnior & Valdemar Sguissardi
- 111 Aspectos da avaliação do ensino superior
 Jorge Carvalho Arroteia
- 125 Concepções de pedagogia universitária — uma análise do Questionário
 de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho
 Maria do Céu Melo, José L. Silva, Álvaro Gomes & Flávia Vieira
- 157 A insustentável leveza da origem social, A inserção profissional dos licenciados
 da Universidade do Minho segundo o grau de instrução dos pais
 Albertino Gonçalves
- 175 Os estudantes universitários e o papel do Estado na produção de ensino superior
 Belmiro Gil Cabrito
- 199 Cidadania docente universitária: sua relação com o desempenho dos estudantes
 Arménio Rego
- 219 Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior:
 tópicos para um debate em aberto
 Susana Caires & Leandro S. Almeida
- 243 A Universidade ao encontro da comunidade: traços do perfil da actividade
 de extensão de uma universidade
 Armando Loureiro & Artur Cristóvão
- 267 Modelo de imputação de custos e de recursos: o caso da Universidade do Minho
 Sérgio Machado dos Santos

revista portuguesa de educação

Volume 13
Número 2
2000

revista portuguesa de educação

volume 13 número 2
2000

educação
revista portuguesa de

A Revista Portuguesa de Educação é editada semestralmente pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e tem por objectivos:

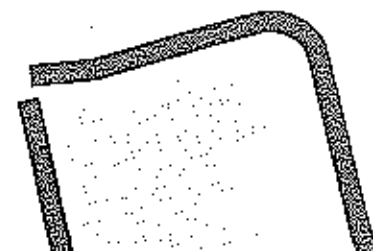
- a) difundir conhecimento produzido no âmbito das Ciências da Educação ou domínios afins, relevantes para este campo, através da publicação de artigos, notas de investigação ou resenhas críticas;
- b) constituir-se como *forum* sobre a Educação através da publicação de relatórios sobre o estado da investigação nas diferentes Ciências da Educação e da promoção de debates sobre temáticas de relevante actualidade;
- c) divulgar a actividade científica desenvolvida no âmbito do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho através da publicação de dissertações e projectos de investigação, reuniões científicas, relatórios de avaliação.

volume 13 número 2
2000

educação

revista portuguesa de

director	Rui Vieira de Castro
director-adjunto	Almerindo Janela Afonso
conselho de redacção	Fátima Antunes, Fátima Morais, Lourdes Dionísio, M ^{te} João Gomes
conselho editorial	Albano Estrela (Universidade de Lisboa, Portugal) António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal) Artur Mesquita (Universidade do Minho, Portugal) Bárcelo Paiva Campos (Universidade do Porto, Portugal) Fátima Sequeira (Universidade do Minho, Portugal) Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal) José Alberto Correia (Universidade do Porto, Portugal) José Augusto Pacheco (Universidade do Minho, Portugal) José Henriques Chaves (Universidade do Minho, Portugal) José Ribeiro Dias (Universidade do Minho, Portugal) Justino P. Magalhães (Universidade do Minho, Portugal) Leandro S. Almeida (Universidade do Minho, Portugal) Licínio C. Lima (Universidade do Minho, Portugal) Manuel Patrício (Universidade de Évora, Portugal) Manuel Sequeira (Universidade do Minho, Portugal) Octavi Fullat (Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha) Odete Valente (Universidade de Lisboa, Portugal) Oscar Serafini (Pontificia Universidade Católica, Paraguai) Raquel Delgado-Martins (Universidade de Lisboa, Portugal) Tomaz Tadeu da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)



Editorial

Quando se percorrem as revistas académicas que se inscrevem no campo da educação, na tentativa de avaliar a natureza dos textos produzidos sobre as diferentes dimensões do ensino superior, um facto que quase imediatamente se impõe é a sua escassez. Esta dificuldade em pensar academicamente a Universidade, nas suas formas de organização, nas suas práticas, nas concepções que nela ganham expressão, terá resultado, pelo menos em parte, da pressão externa para se elegerem outras problemáticas (a associação das ciências da educação à formação de professores terá encontrado aqui um outro lugar de perversão).

As novas articulações entre a política, a educação, a economia e a cultura que caracterizam as sociedades contemporâneas, as novas exigências e os novos desafios que, com origem em vários lugares, lhe são colocados têm induzido uma reconversão acelerada da Universidade. Reconversão cuja configuração decorre também de inevitáveis tensões com as dinâmicas próprias da instituição universitária, ela própria arena de tensões diversas — se os há, não é certamente a Universidade o paradigma dos espaços consensuais.

Entre outros, factos desta natureza têm contribuído para colocar em diversas agendas discursivas a questão da natureza e dos objectivos da Universidade e têm, por essa via, contribuído para a criação de um ambiente intelectual que tem vindo a propiciar a (re)emergência de certas problemáticas no campo académico — as políticas do ensino superior, as práticas de professores e alunos, as formas de organização da formação, a avaliação do ensino, a pedagogia na Universidade. No entanto, e como antes anotava, o correspondente espaço discursivo tem sido escassamente ocupado por contributos gerados no interior do campo da educação. Não se trata aqui, naturalmente, de reivindicar um qualquer olhar "mais" qualificado, mas antes do entendimento de que a diversidade e a complexidade dos problemas aconselham abordagens plurais, que se complementem ou que se contraponham; esta posição tem, aliás, tradução no facto de, uma vez mais,

proprietário e editor
Centro de Estudos em Educação e Psicologia
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

director
Rui Vieira da Castro

gratismo
Luís Cristóvam

tiragem
1.000 exemplares

composição
Teknodesign

impressão e acabamentos
Lusografe

ordenação
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
Campus de Gualtar, 4700-057 Braga
Portugal
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail
rpe@iep.uminho.pt

página na internet
<http://www.iep.uminho.pt/ceep/rpe>

depósito legal
45.474/91

ISSN
0871-9187

© CEEP - Instituto de Educação e Psicologia
Braga, 2000

darmos acolhimento na Revista a autores cujos domínios disciplinares de referência apenas parcialmente intersectam o campo da educação.

A Revista Portuguesa de Educação tem protagonizado algum esforço no sentido da introdução deste tópico na agenda das publicações académicas em Portugal. Estamos convencidos que este número exclusivamente dedicado a questões do ensino superior será, pelo número e pela qualidade dos contributos que o integram, um passo importante no sentido de um percurso que nos parece francamente desejável. O facto de a maioria dos textos que o compõem se articular com outros projectos dos seus autores é sinal de que nos encontramos perante sólidos percursos de trabalho investigativo; se alguns dos artigos que agora publicamos correspondem a convites feitos pela Direcção da Revista para a sua produção, outros encontravam-se já em carteira; a possibilidade de uns e outros concorrerem neste número da Revista é um indicador reconfortante da relevância que o tópico do ensino superior assumiu.

A Revista abre com um texto de Alberto Amaral e António Magalhães que, precisamente no quadro das novas formas de relação entre a Universidade, o Estado e a sociedade, analisam, no caso português e no contexto internacional, as condições de emergência, as formas de operacionalização e os efeitos da participação na governação das instituições do ensino superior de representantes de interesses exteriores às próprias instituições.

As mudanças em curso no ensino superior em cada contexto nacional não podem ser adequadamente compreendidas se não forem tidas em conta as orientações globalmente dominantes. É esta a perspectiva adoptada no texto de Afrânio Catani e João Oliveira que, analisando um *corpus* de textos produzidos por agências internacionais no decurso dos anos 90, procuram neles identificar semelhanças e dissimelhanças nos diagnósticos e nas soluções propostas; os autores concluem pela "padronização" das orientações políticas e pela congruência entre essas orientações e as que substantivam as políticas em desenvolvimento nos países da América Latina.

Metodologicamente, é também pela perspectiva de análise de discursos que é desenvolvido o estudo de Ana Maria Seixas, objectivado nas questões do ensino superior privado. Analisados aspectos do processo de emergência e expansão deste sector, a autora analisa o seu enquadramento

"legal e político" e, na sequência, caracteriza os discursos ora críticos ora apologéticos que, originários de diferentes instâncias, o tomam como objecto.

O artigo de João dos Reis da Silva Jr. e de Valdemar Sguissardi foca as mudanças que estão a ter lugar na educação superior no Brasil; a "privatização do público" que aí é verificável tenderá, na perspectiva dos autores, a provocar alterações na identidade institucional ao nível do ensino, da investigação e da extensão e a debilitar o projecto da "educação pública" e da "inclusão social".

Os dois textos subsequentes centram-se em questões de avaliação, abordadas de diferentes ângulos. Jorge Carvalho Arroiteira, analisando textos que operam no plano da regulação geral, identifica e caracteriza alguns dos princípios que constituem o sistema de avaliação do ensino superior em Portugal. O texto de M^a Céu Melo, José Luís Silva, Álvaro Gomes e Flávia Vieira elege como objectivo central o estudo de documentos que, produzidos por uma universidade, orientam a avaliação do ensino, concluindo por uma visão "fragmentada" e "fragilizadora" de pedagogia que os permeia.

Albertino Gonçalves, tomando como variável principal o grau de instrução dos pais, procura descrever aspectos da inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho; a uma leitura mais apressada que permitiria concluir por uma relativa improdutividade daquela variável, o autor contrapõe uma leitura que enfatiza a relevância do processo de escolarização — "dinâmicas de "sobrevivência" e "exclusão" que caracterizam o percurso escolar são radicalmente afectadas por aquela variável.

Por sua vez, Belmiro Gil Cabrito apresenta resultados de uma investigação conduzida entre estudantes do ensino superior, público e privado, concluindo pela existência de diferenças relativas às origens sociais dos alunos e às suas concepções acerca da natureza pública do bem educação e da natureza do seu financiamento.

Numa perspectiva que também incorpora os alunos no campo de estudo, Arménio Rego articula no seu artigo o desempenho académico dos estudantes universitários e o comportamento dos docentes concluindo pela existência de dimensões, designadamente a cortesia, que parecem possuir valor explicativo potencial relativamente às classificações académicas obtidas.

Susana Caires e Leandro S. Almeida discutem uma componente particular dos cursos de licenciatura — os estágios; uma discussão

fundamentalmente teórica leva os autores a considerar os objectivos dos estágios, as formas de articulação com a componente curricular, os formatos que podem revestir e, finalmente, aspectos da sua avaliação.

A função de *extensão* da Universidade é o objecto a partir do qual se desenvolve o trabalho de Armando Loureiro e Artur Cristóvão; analisada teoricamente a questão, os autores estudam o caso de uma universidade ao nível das estratégias e das políticas adoptadas, das estruturas envolvidas, dos conteúdos, dos modos de concretização e avaliação daquela função.

O *dossier* encerra com um artigo de Sérgio Machado dos Santos que analisa uma questão central, e largamente controversa, na vida contemporânea das universidades: os modelos de imputação de custos e de recursos aos diferentes projectos da Universidade.

Como é hábito, a Revista inclui ainda as secções de "Leituras", "Projectos de investigação e Dissertações" e "Notícias", desta vez, também elas reservando um espaço particular a questões do ensino superior.

Aqui fica, pois, mais um número da Revista Portuguesa de Educação. Lugar de síntese de estudos desenvolvidos, mas também espaço de projecção de novas possibilidades de investigação. Um contributo que se espera útil para o (re)equacionamento de problemáticas indiscutivelmente relevantes e actuais.

Rui Vieira de Castro

O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior

Alberto Amaral & António Magalhães

CIPES, Fundação das Universidades Portuguesas, Portugal

Resumo

O significado do conceito de *stakeholder* no governo das universidades é examinado de um ponto de vista teórico e é feita uma análise preliminar da sua implementação e dos seus efeitos com recurso a exemplos de alguns países europeus e de Portugal. Os autores verificaram que até ao presente a participação de *stakeholders* nos órgãos de governo das universidades tem sido menos eficaz do que seria de esperar mas, como as consequências da sua presença podem ser negativas para as universidades, concluem que o processo deve ser acompanhado cuidadosamente, enquanto se procede a uma análise mais completa.

1. Introdução

Este artigo constitui uma tentativa de analisar qual o significado do surgimento do conceito de *stakeholder* no ensino superior, e, partindo da ideia de que esse aparecimento se traduz numa alteração significativa do paradigma do ensino superior, conclui com alguns exemplos europeus e com um breve estudo da situação em Portugal. Este artigo é ainda, de certa forma, a elaboração de um trabalho apresentado pelos autores na Conferência Anual do *Consortium of Higher Education Researchers* (CHER) que teve lugar em Setembro deste ano, em Lancaster, e que foi publicado posteriormente (Magalhães e Amaral, 2000).

O termo inglês *stakeholder*¹ designa, tradicionalmente, aquele a quem se confia o dinheiro dos vários apostadores até à definição de qual ou quais apostadores o irá/irão receber. É, assim, alguém de confiança, muitas vezes

alguém considerado imparcial por não ser um dos apostadores, ou cuja probidade garante que os valores depositados serão devidamente acautelados. Na sua utilização corrente no ensino superior o significado é, porém, algo diferente: pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção. Serão *stakeholders* os alunos, os pais, os empregadores, o Estado, a sociedade, as próprias instituições de ensino superior (em relação ao sistema), etc.

2. A Universidade moderna e o Estado-Nação

O advento da universidade moderna ocorreu nos finais do século XVIII e no século XIX e está associado às reformas de von Humboldt na Prússia e de Napoleão em França. A universidade moderna foi um instrumento capital na construção e reforço do Estado-Nação, sendo assumida como «(...) um agente de reconstrução nacional, e uma bolsa de recrutamento para o aparelho do Estado» (Neave e van Vught, 1994: 268). As universidades competia, para além da preparação dos quadros superiores da burocracia do Estado, assegurar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais aptos e ser um lugar de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade.

As instituições de ensino superior deviam desempenhar um papel central no âmbito do projecto de forjar uma identidade política nacional, através da preservação e desenvolvimento da cultura nacional. Estas duas metas eram percebidas como sendo coerentes e parte do mesmo projecto geral de consolidação do Estado-Nação, com efeitos visíveis tanto no aparelho do Estado como na universidade. Segundo Neave (1997):

(...) «a incorporação da Universidade no âmbito da coordenação do Estado foi concomitante com o desenvolvimento do Estado-Nação na Europa, quer como símbolo e como repositório da identidade nacional, quer como instrumento para conservação da cultura nacional e, através da unificação cultural como a manifestação da exigência de um país a um lugar entre as nações - o equivalente cultural das preocupações actuais, mais restritas, com a competitividade económica.»

e ainda que:

«O Estado-Nação teve profundas consequências no que diz respeito aos padrões de controlo e de administração no mundo universitário. Em primeiro lugar, ao colocar a Universidade no topo das instituições definidoras da identidade nacional, também colocava o ensino superior claramente no âmbito do domínio público enquanto responsabilidade nacional. A Universidade ficou, por isso, sujeita à superintendência da administração pública, deixando de ser objecto de privilégios reais. (...) E, acrescente-se, a construção do Estado-Nação caminhou lado a lado com a incorporação da academia nas fileiras do serviço de estado, cumprindo-se, assim, a implícita obrigação de servir a comunidade nacional» (Neave, 1997: 14).

Por um lado, a postura do Estado era, regra geral, centralizadora. O Estado sentia-se com legitimidade para definir o que considerava "conhecimento útil" a leccionar nos diversos cursos fixando centralmente o elenco das disciplinas e cargas horárias. Gruber, a propósito das reformas educativas de Maria Teresa e de seu filho José II na Áustria, afirma:

«(...) Os três princípios da reforma educativa eram a uniformidade, a universalidade e a utilidade. (...) Um sistema estável de educação, universal e uniforme, devia salvaguardar em todas as áreas um sistema mental uniforme (virtudes cívicas e espírito nacional) e o sistema educativo devia ser colocado sob o controlo firme do Estado» (Gruber, 1982: 260).

o que traduzia o princípio da homogeneidade legal segundo o qual as formações oferecidas pelas diversas instituições de ensino superior de um país, e os respectivos diplomas, deviam ser homogêneos, como forma de assegurar a igualdade dos cidadãos na competição pelos empregos do Estado, então o principal empregador dos detentores de um diploma universitário. O Estado actuava como regulador único do sistema de ensino superior recorrendo aos mecanismos tradicionais de regulação pública de que se salientam a publicação da legislação (a vida das instituições era fortemente regulada por decreto, portaria, despacho, regulamentos vários), o financiamento e, em muitos casos, a nomeação dos próprios docentes.

Por outro lado, apesar do reconhecimento da contribuição das universidades para a formação dos quadros superiores da Nação, estas não eram vistas como simples fábricas de pessoal especializado de nível superior. O Cardinal Newman, conhecido teorizador do conceito de universidade, opunha-se ferozmente à ideia de utilidade como um dos objectivos do ensino superior, argumentando que «(...) os senhores dirão que a Filosofia da Utilidade tem pelo menos feito o seu trabalho (...) e eu concordo — apontou

baixo e conseguiu os seus objectivos». Em contraposição, propunha «(...) uma atmosfera pura e límpida de pensamento (...) que levaria à verdadeira e adequada finalidade do treino intelectual (...) pensamento ou razão freinados no conhecimento» (1996).

A universidade tinha, também, um papel na formação da cidadania, na transmissão de valores e na defesa e promoção da cultura nacional. Por exemplo, no Alvará Real (*Royal Charter*) que, em 1650, estabeleceu nos EUA o Harvard College (hoje a prestigiada Universidade de Harvard) determinava-se que os alunos deveriam ser encorajados a respeitar as ideias e a sua livre expressão, a rever-se na descoberta do conhecimento e no pensamento crítico, a procurar a excelência num espírito de cooperação e a assumir responsabilidade pelas acções pessoais.

A garantia do cumprimento integral da missão das universidades era função do Estado que devia defender a liberdade académica contra interferências indesejadas, salvaguardando-a dos interesses, por vezes conflituais, das profissões, das regiões, das igrejas e mesmo dos políticos. Segundo Neave e van Vught constitui uma característica fundamental do modelo de controlo estatal que «o Estado subscreva a não interferência de interesses externos na liberdade individual de ensinar e de aprender, enquanto monopólio de acesso aos processos curriculares que conduzem ao serviço público, ou enquanto subordinação administrativa a um ministério todo poderoso» (Neave e van Vught, 1994: 271).

Também Frank Newman justifica esta posição do Estado argumentando que:

«(...) a Universidade fornece ainda outro tipo importante de serviço quando serve de lugar de debate livre e aberto e como fonte de conhecimento e de questões críticas. (...) Quando a Universidade segue estas tradições, todas as partes são ouvidas e há preferência pela evidência em vez da ideologia. (...) Como prolongamento desta tradição, a Universidade encoraja os seus alunos a pensar de forma crítica, a fazer perguntas, e a pôr em causa os dogmas estabelecidos. São estas características que tomam a Universidade tão importante para uma sociedade democrática e tão ameaçadora para os governos autoritários. A convicção foi sempre a de que qualquer ataque a este carácter aberto, objectivo da vida universitária viria de fora. O que justifica todos os esforços para proteger a liberdade académica.» (Newman, 2000: 22).

A ideia humboldtiana de universidade coloca no seu centro a importância do conhecimento e da sua institucionalização, libertos da tutela da

Igreja, do Estado e das solicitações sociais e económicas. Assumia-se que era da competência e do interesse do Estado assegurar a *Lehrfreiheit* e a *Lehrfreiheit* da universidade, na medida em que o conhecimento institucionalizado garantia a força unificadora de que o próprio Estado necessitava para se legitimar a si próprio, quer como a suprema instituição nacional quer como, para usar uma expressão de Humboldt, "Estado da Cultura". O modelo humboldtiano de autonomia académica, ou mais precisamente de liberdade académica, centrava-se nos académicos enquanto indivíduos e não na academia enquanto instituição, e o Estado actuava enquanto "tampão" para impedir que facções nacionais e interesses particulares pusessem em causa a procura do conhecimento como um fim em si mesmo.

Enquanto o modelo humboldtiano assumia que as universidades são parceiros do Estado actuando enquanto a mais elevada expressão do próprio Estado e da cultura nacional, o modelo napoleónico era bastante mais restritivo no que diz respeito à autonomia académica. Contudo, o modelo jacobino e o modelo humboldtiano não são contraditórios. Eles partilham o mesmo objectivo e a mesma consciência de que é necessário proteger a instituição universitária contra a influência de Interesses "estranhos" à universidade e, como afirmam Neave e van Vught:

«(...) apesar das diferenças muito substanciais entre os dois conceitos de autonomia, ambos implicam uma semelhança fundamental na tarefa que atribuem ao Estado na sua relação com a Universidade. Quer o controlo do Estado envolva elementos de parceria, quer se baseie no seu todo num princípio de subordinação e de prestação de contas administrativa em relação ao topo da hierarquia estatal, a autonomia académica não era simplesmente uma questão de proteger o sector modernizador da sociedade contra as pressões, pretensões e recomendações especiais provenientes de interesses particulares e privilégios herdados» (Neave e van Vught, 1994: 271), (ver também Neave, 1996: 35).

3. O modelo da supervisão estatal e o surgimento dos *stakeholders*

Nas últimas décadas assistiu-se a uma alteração profunda do modo de relacionamento entre as universidades, o Estado e a sociedade. Esta transformação tem sido descrita na literatura especializada como a passagem do modelo de controlo estatal para o modelo de supervisão estatal (Neave e

van Vught, 1991). Os factores que conduziram a esta alteração são diversos e combinam-se de forma complexa; entre os mais importantes salientaremos:

- a) a substituição do Estado pelo sector privado como o maior empregador dos licenciados pelas Universidades (o que diminuiu de forma drástica a importância do princípio da homogeneidade legal);
- b) a massificação do ensino e as dificuldades crescentes para assegurar o seu financiamento com fundos públicos, a ideia da importância de aumentar a diversidade da oferta de ensino (virtualmente excluída pelo princípio da homogeneidade legal);
- c) a impossibilidade de gerir centralmente o "conhecimento útil" face à massificação e crescente complexidade do sistema e à grande velocidade de obsolescência do conhecimento (o que dificultava a actualização atempada por uma burocracia centralizada do que era conhecimento útil);
- d) o surgimento das teorias neo-liberais acompanhadas da ideia das inevitáveis ineficiências do sector público que só poderiam ser lavadas por esse líquido quase milagroso, o mercado.

Na verdade, nas últimas décadas tornou-se popular nos meios políticos a ideia de que o Estado estava a ser sobrecarregado por exigências crescentes de tipo social. As políticas neo-liberais e monetaristas consideram a intervenção e a regulação estatais excessivas e a mãe de todos os males do Estado providência (ineficiência, desperdício de dinheiro, distribuição injusta dos recursos, etc.), erigindo o "mercado" como a solução para todos estes problemas.

Nestas condições, as estratégias governamentais alteraram-se e passaram a basear-se nos princípios da autonomia e da auto-regulação. Como exemplo típico desta nova forma de actuação é obrigatório citar o documento de política HOAK (Ensino Superior: Autonomia e Qualidade) do governo holandês. Mas existe, igualmente, o "Plano Saint-Ann" na Bélgica, a "Ley de Reforma Universitária" na Espanha ou a Lei de Autonomia (Lei 108/88) em Portugal. Reformas do mesmo sentido tiveram lugar na Finlândia e na Suécia e, mesmo em França, tradicionalmente tão centralizadora, o "Groupe d'Étude pour la Renovation de l'Université Française" propôs um

alargamento da autonomia. Ou seja, os governos, reconhecendo que as tentativas de controle detalhado do sistema eram contraproducentes, elaboraram leis de autonomia que, em maior ou menor grau, transferiram para as instituições os detalhes da aplicação das políticas educativas para o ensino superior, bem como a gestão corrente (Amaral, 1994).

No que diz respeito ao ensino superior, o mercado surgiu, então, como a personagem principal do discurso político, quer ao nível do Estado quer ao nível das instituições (Amaral e Magalhães, 2000). Do mercado espera-se que cure as feridas causadas pela ineficiência e ineficácia do controlo estatal, ou pela fraca capacidade de gestão dos reitores e dos serviços públicos. As instituições deverão ser mais flexíveis, mais autónomas, para responder às mudanças que estão a ocorrer permanentemente no meio ambiente organizacional.

Porém, curiosamente, o Estado não levou esta estratégia às últimas consequências, deixando de actuar como regulador do sistema em favor do mercado; pelo contrário, embora concedendo autonomia às instituições, o Estado mantém uma mão firme na regulação do ensino superior, dando origem ao que se pode chamar um modelo híbrido de regulação (Maassen e van Vught, 1988; Amaral e Magalhães, 2000). Outro aspecto importante foi a substituição parcial dos mecanismos tradicionais de regulação pública por mecanismos tipo mercado, como a "melhor maneira" de taylorizar (quer dizer, tornar eficientes e eficazes) as instituições de ensino superior. Exemplos destes mecanismos são os que induzem a competição entre instituições (por alunos, por investimentos, por fundos para investigação, etc.), como forma de as tornar mais eficientes.

É um facto que na Europa, onde o Estado continua a ser o principal provedor dos recursos financeiros das universidades, o "mercado" é mais uma construção retórica do que um conceito ideológico. Segundo Martin Trow:

«(...) Os mercados são ainda um factor menor na Europa que no seu conjunto não criou nenhum mercado de ensino superior, e cujos governos não gostam muito da ideia de um mercado de ensino superior nem dos seus efeitos potenciais sobre a qualidade e a posição social» (1996: 310).

Enquanto que Neave (1995: 57) argumenta que não foi a ideologia mas sim razões pragmáticas que fizeram emergir o mercado no centro da regulação

política (...) « a acção veio primeiro, só mais tarde aparecendo a justificação ideológica e a elaboração de uma ideologia » e acrescenta que:

« (...) a descoberta pela Europa do "mercado" como força orientadora do ensino superior não foi determinada nem pelo exemplo dos EUA — embora isso tenha servido muito bem em termos de justificação bem como na escatologia vital de um êxito prometido — nem em primeira instância pelo mercado como uma alternativa ideológica à regulação estatal minuciosa... » (ibid.).

As consequências da regulação estatal pela via dos mecanismos tipo mercado como instrumentos de política pública ainda não são claras. van Vught (1997: 222-223), referindo-se ao uso desta política pelo governo holandês, considera que ela pretende corrigir simultaneamente as falhas da regulação pelo mercado e da regulação pelos métodos tradicionais; porém, David Dill (1997: 178) é bem mais cauteloso ao considerar que não foi ainda provada a superioridade dos mecanismos tipo mercado sobre os mecanismos tradicionais de regulação pública.

Esta perspectiva, é claro, teve importantes reflexos nos modelos de governação das instituições. O surgimento dos *stakeholders*, isto é, de representantes dos vários interesses que convivem nas nossas sociedades (empresariais, religiosos, culturais, etc.) na estrutura de governação das universidades foi o passo decisivo em direcção à criação de dispositivos mais susceptíveis de dar respostas adequadas ao "mundo exterior", de tornar as instituições mais "relevantes". Ao mesmo tempo, foi-se consolidando a tendência de os académicos eleitos serem substituídos no leme da universidade por presidentes contratados com base em currículos consistentes na área da gestão, na medida em que cada vez mais «o Navio da Aprendizagem tem de traçar a sua rota dentro dos estreitos financeiros, nos dois sentidos — náutico e financeiro — deste termo» (Neave 1995a:9).

Neste modelo, o Estado, em vez de proteger as instituições das intervenções e influências externas, toma medidas (se necessário através de dispositivos legais) no sentido de garantir que "terceiros", através da presença de *stakeholders*, possam intervir. O modelo da "torre de marfim" parece, assim, estar a dar lugar ao modelo da "torre de Babel", no qual o interesse nacional parece ser protegido por representantes do mundo exterior actuando no interior das próprias instituições académicas.

Outra manifestação desta tendência é o rápido desenvolvimento das actividades de avaliação da qualidade. Como diz Ulrich Teichlor, «o conceito de liberdade académica de Humboldt é completamente incompatível com qualquer controlo levado a cabo pelos pares no âmbito de qualquer processo de avaliação/acreditação, pois, segundo Humboldt, o controlo da qualidade era garantido pela contratação pelo governo e pelo provimento de recursos, gozando os académicos de uma liberdade na qual nenhum par estava autorizado a interferir»². A este propósito é interessante notar que a autonomia presentemente atribuída às instituições representa um deslocamento da autoridade para uma esfera mais próxima da dos académicos, e muitos são aqueles que se dizem agora confrontados com constantes ataques à sua liberdade académica e com um controlo mais apertado do seu trabalho, o que levanta a questão da necessidade de distinguir, claramente, entre autonomia institucional e liberdade académica.

4. Uma mudança de paradigma

Até há algumas décadas a universidade era considerada uma instituição cuja essência era estar acima do imediato, ou «recorrendo a um velho conceito que era aplicado no tempo da Reforma às relações entre as seitas religiosas e as autoridades seculares, a Universidade estava no mundo mas não era dele» (Neave, 1995a: 10). A relevância para a sociedade não era a principal característica da universidade, mas o seu afastamento, o que lhe permitia visionar a sociedade e o seu papel nela, *sub specie aeternitatis* — ou seja, sob uma perspectiva de longo prazo; e não reagia à mudança, mas integrava-a no longo prazo e no duradouro. Em resumo, a universidade era a principal instituição que permitia à sociedade ver-se a si própria a longo prazo.

Este conceito de universidade tem sido posto em causa como resultado das restrições financeiras e das pressões para integrar as necessidades do meio ambiente, isto é, para se tornar relevante: «(...) é agora dever da Universidade não só o ser 'relevante' — e a relevância, tal como a traição, é em grande parte uma questão de datas — mas também ser vista como relevante» (Neave, *ibid.*). Segundo este autor (Neave, *ibid.*), na sociedade do futuro, onde o conhecimento será cada vez mais importante, onde o aumento da globalização da sociedade é inescapável,

«as universidades terão de enfrentar um novo desafio, o da contradição entre as exigências da sociedade quanto à "relevância" e a tradição de visão de longo prazo das universidades. E existem claros sinais de que algo mudou; por exemplo, o termo "elitista" que antes se ligava às características dos cidadãos mais aptos e à orientação da educação universitária, foi sendo gradualmente ligado a algo fora do alcance ou do interesse do cidadão comum, a algo desligado do mundo, ou pior do que tudo, a algo "irrelevante"» (*ibid.*).

Pensamos estar perante uma transformação significativa do conceito de ensino superior, pelo menos na sua configuração moderna. O modelo humboldtiano-newmaniano baseia-se na assunção segundo a qual quanto mais independentes as universidades fossem dos interesses materiais — económicos, sociais e políticos — da sociedade na qual a instituição está integrada, melhor a sua missão (a procura do conhecimento como um fim em si mesmo, a sua preservação e a sua difusão) seria cumprida, sendo o Estado incumbido de preservar a independência da universidade para proteger os próprios interesses e a cultura nacionais. Ao contrário, no novo paradigma, o ambiente social e económico deixa de ser visto como um conjunto de interesses, por vezes mesmo interesses conflitantes, para ser considerado como uma teia dentro da qual as instituições de ensino superior se têm e se devem integrar se pretenderem sobreviver enquanto organizações.

É neste quadro que o conceito de *stakeholder*, isto é, de representante dos interesses do meio envolvente das organizações, assume a importância que actualmente lhe é conferida nos discursos políticos do e sobre o ensino superior. Este conceito, no sentido de "terceiros" que actuam entre os dois principais parceiros — a comunidade de académicos e os interesses da sociedade — é anti-humboldtiano por natureza, dado que o Estado na tradição humboldtiana não era visto como uma "parte" no sentido restrito do termo, mas como uma entidade que impedia que quaisquer "terceiros" intervissem nas actividades e nas missões da instituições. Estes "terceiros", tal como presentemente são definidos, dão supostamente voz aos interesses da sociedade na qual as instituições se integram, tendo como função activar a sua sensibilidade em relação ao meio envolvente, isto é, garantir em última análise que a instituição se torne relevante.

Porém, o conceito de *stakeholder* é muito complexo e pode suscitar diversas interpretações. No que chamaremos Modo 1, devido à crescente presença de uma retórica de mercado e a uma visão da universidade e das

instituições do ensino superior, em geral, como uma "empresa de serviços", os serviços de ensino, os *stakeholders* representam interesses legítimos, da mesma forma que numa sociedade por acções os accionistas (*stockholders* ou *shareholders*) têm uma intervenção na condução dos negócios da sociedade. Numa situação extrema, pode mesmo ser instituído um Conselho de Curadores (*Board of Trustees*) com alguma semelhança com o conselho de administração das sociedades. No ensino usa-se o termo *stakeholder* (que na sua forma inicial eram os que garantiam, velavam pelos interesses dos apostadores³ — o dinheiro das apostas) em vez de *stockholder*, talvez por se considerar que uma universidade, apesar de toda a retórica do mercado, está longe de ser uma sociedade por acções. Mas aqui os *stakeholders* representam aqueles que têm algum interesse legítimo da instituição, que garantem a sua "relevância", podendo criar algum imediatismo no comportamento das instituições, ou levar ao que o Cardeal Newman chamava utilitarismo.

Mas é possível um Modo 2, de certo modo oposto ao primeiro, no sentido em que não havendo confiança em que o mercado possa ser um bom regulador do ensino superior, nada garantindo que conduza a resultados sociais justos (muito contrário), ou que não leve à perda da "alma" da instituição (Newman, 2000), se pretende garantir uma representação da sociedade e dos seus interesses mais vastos, criando uma intervenção directa desta na gestão das universidades. Ou seja, os *stakeholders* terão por função não uma defesa dos valores do mercado mas, pelo contrário, assegurar que os benefícios sociais e os valores inerentes a uma universidade não serão desvirtuados por uma actuação selvagem em obediência aos princípios do mercado. Este é uma parte do papel dos curadores nas universidades americanas — representar os interesses da sociedade mas, também, defender os valores da instituição tal como vistos pela sociedade e definidos nos estatutos (muitas vezes um Alvará Real — *Royal Charter* — de constituição) e na declaração de missão.

O Modo 2 faz sentido desde que a escolha dos curadores seja criteriosa. Numa altura em que a universidade se vê compelida a desempenhar um papel crescente na prestação de serviços e na procura de fontes de financiamento alternativo pode justificar-se uma visão externa, da sociedade civil, por forma a escrutinar quais as actividades que, sendo

embora apeteçivelmente lucrativas, não se inserem nos valores superiores da instituição. Muito passa, portanto, pela escolha dos *stakeholders* ou dos curadores, pelo espírito que preside à sua selecção.

Como salienta Frank Newman (2000), o perigo de ataques a alguns dos princípios que caracterizam a missão das universidades (lugar de livre discussão e crítica, incluindo aqui a função de crítica da própria sociedade e das suas estruturas, a independência em relação a interesses exteriores, a preparação de cidadãos respeitadores das liberdades fundamentais, incluindo o da livre expressão), tradicionalmente assumido como vindo de fora, pode agora ocorrer de dentro das próprias instituições.

Alguns dos problemas que surgem nas universidades "agora dentro do mundo" fazem hoje parte do anedotário das academias. Vem a propósito relatar que Laurie Taylor, colunista permanente do *Times Higher Education Supplement*, menciona, numa das suas corrosivas crónicas (Taylor, 2000), a notícia verídica de que a empresa Vodafone acaba de doar um número substancial de telemóveis à Universidade de Cambridge cujo Vice-Chancellor detém uma posição lucrativa como director não-executivo nessa mesma empresa. E passa à anedota usando a imaginária Universidade de Poppleton onde o Vice-Chancellor envia uma carta aos membros da academia na qual, a propósito da conveniência de incrementar a ligação ao meio empresarial, dá notícia de um acordo com a "Poppleton Pork Products plc", na qual desempenha um cargo de administração bem remunerado. Esta firma irá fornecer gratuitamente, todas as semanas, aos docentes de nível superior a "senior lecturer", um empadão de porco de tamanho médio, esperando-se que estes o coloquem num lugar visível em todos os seminários, tutoriais e entrevistas com alunos. Para rematar, refere que haverá ainda uma ligeira alteração ao brasão da universidade o qual, conservando como elementos principais o leão, o unicórnio e o livro em latim, substituirá apenas o golfinho saltador por um porco deitado (ou, na impagável graça britânica, um "pig couchant"). Cremos que este exemplo do corrosivo humor britânico nos dispensa de elaborar mais esta questão dos perigos vindos do interior da própria universidade imersa no mercado. Estes perigos assumirão, por certo, formas mais subtis do que os da anedota, por exemplo sob a forma de desmoralização dos docentes das áreas menos aptas à captação de recursos externos, face ao aumento de proventos dos colegas mais felizes ou "mais empreendedores".

Se o Modo 1 é totalmente anti-humboldtiano, tanto pela intervenção forçada do exterior como pelo objectivo de relevância, já o Modo 2, sendo ainda anti-humboldtiano na forma, assume um carácter humboldtiano no objectivo de protecção da liberdade académica, agora em relação aos ataques vindos do interior das próprias instituições.

5. Alguns exemplos europeus

É fácil encontrar na Europa exemplos da crescente intervenção dos *stakeholders* na gestão das universidades, nomeadamente sob a forma de um Conselho de Curadores. Na Suécia, depois da reforma de 1993, existe nas universidades um "Conselho de Directores", presidido pelo Reitor, sendo a maioria dos seus membros nomeada pelo governo embora com o passar do tempo tenha havido um aumento do número de membros eleitos pela academia. Os sindicatos têm o direito de assistir às reuniões e exprimir opiniões. Na Dinamarca, depois da reforma ocorrida igualmente em 1993, passou a ser obrigatória a presença de representantes de interesses exteriores à universidade nos principais órgãos de gestão, o Senado da Universidade e o Conselho de Faculdade. Na Noruega acaba de ser posto à discussão pública o relatório da Comissão Mjøs, encarregada de redigir uma proposta de reforma do ensino superior; neste documento faz-se a proposta de que o órgão máximo de governo das universidades seja um Conselho, com a maioria dos seus membros designada pelo Ministro e perante o qual o Reitor responde.

Na Holanda, desde 1999 que foi criado nas universidades um órgão do tipo dos Conselhos de Curadores, o *Raad van Toezicht*, composto por cinco membros, todos nomeados pelo governo, tendo por funções a responsabilidade da orientação da gestão da instituição e a escolha do Reitor. A novidade do sistema não permite tirar ilações sobre quais as consequências desta medida, embora o anedotário académico já tenha sido enriquecido com o caso de uma universidade em que um dos membros do *Board* é administrador de uma grande empresa de cafés da Holanda, o que por certo nada teve a ver com o facto de uma das primeiras decisões do *Board* ter sido mudar a marca de cafés servido nos bares e cantinas da instituição.

Na Espanha, a Lei de Reforma Universitária, de 1992, cria em todas as instituições um órgão denominado Conselho Social, com uma participação

maioritária de representantes de interesses exteriores às universidades, ao qual são cometidas funções importantes nas quais se inclui a aprovação do orçamento. Também em Itália foi criado o Conselho das Instituições Sociais, com uma representação maioritária exterior à universidade e com funções que incluem, do mesmo modo, a aprovação do orçamento. Para além de se procurar aumentar a sensibilidade das universidades às necessidades da sociedade e, muito principalmente, do mercado de trabalho, do lado das instituições havia a expectativa de que a presença de empresários de grande relevo nas economias nacionais se viesse a traduzir em atitudes de generoso apoio financeiro, a exemplo do que se passa nos EUA.

Um dos autores deste artigo teve a oportunidade de participar em avaliações de algumas universidades de Espanha e Itália, o que lhe permitiu verificar que os resultados práticos ficaram muito aquém das expectativas mais conservadoras. Se as doações têm sido praticamente nulas, também a intervenção na discussão das grandes questões universitárias se tem revelado pouco interessante e a contribuição para um melhor conhecimento das instituições por parte da sociedade tem sido ineficaz. Em resumo, as universidades viram-se a braços com mais um órgão de gestão sem qualquer vantagem de relevo; muito pelo contrário, por vezes, os aspectos negativos superam as vantagens. Isto mostra que tentar copiar partes de um modelo de outro país, neste caso os EUA, pode levar a um rotundo fracasso devido às diferenças culturais e das tradições e, mesmo, dos enquadramentos legais que podem ou não favorecer a generosidade do empresariado.

6. O caso português: a presença ausente dos *stakeholders* ou o amigo imaginário das instituições do ensino superior

6.1. Introdução

Em Portugal também é possível localizar a emergência e o desenvolvimento do conceito de *stakeholder* no discurso e na legitimação políticas do ensino superior. Contudo, na medida em que o sistema de ensino superior em Portugal se caracteriza por estar dividido em função de dois grandes eixos — universidades-politécnicos — e instituições públicas-instituições privadas — o conceito assume, também, significados e características diferentes conforme a sub-área do sistema de ensino superior que é analisada.

Por outro lado, é necessário ter-se em consideração as especificidades da sociedade e Estado portugueses, as quais são evidenciadas de forma clara por Boaventura de Sousa Santos, nomeadamente, com a introdução dos conceitos de heterogeneidade da sociedade e do Estado (1993: 41) e de Estado Paralelo (1992, 1993). Estas características permitem, entre outras coisas, compreender como a regulação estatal sobre o sistema de ensino superior e as suas instituições se ressentem dessa heterogeneidade, traduzindo-se em eventuais contradições de condução política, ao passo que o conceito de Estado Paralelo evidencia o espaço aberto entre o espírito (e a própria letra) das leis e o contexto social, económico e político que elas pretendem regular, apontando as razões da debilidade da regulação estatal relativamente a este sistema de ensino.

Se a este quadro geral político se acrescentar, por um lado, o défice de protagonismo da sociedade civil portuguesa e das organizações de cidadãos com vista à defesa dos seus interesses colectivos, e, por outro, as características do processo de modernização português, mais fácil parece ser a compreensão da pouca significativa presença dos representantes dos interesses externos nas instituições de ensino superior e a quase ausência de um mandato político a remeter para o ensino superior, designadamente por parte dos representantes tecido económico. Estas características da sociedade portuguesa estão ligadas entre si e parecem reforçar-se mutuamente. Efectivamente, ao contrário do que aconteceu noutros países europeus, o processo de modernização em Portugal não consolidou o fordismo nem levou tão longe o processo de industrialização, o que se traduz, por exemplo, no facto de o sector agrícola ainda ser no presente um sector de ocupação significativo.

6.2. O caso das instituições públicas

A legislação portuguesa permite a participação de representantes de interesses sociais exteriores às instituições de ensino superior nos corpos de governação das universidades públicas. Contudo, a participação desses representantes nas estruturas de governo, assim como na eleição dos respectivos presidentes, constitui um requisito legal relativamente aos politécnicos do sistema público. No que diz respeito às instituições privadas (universidades ou politécnicos), não há normas legais que a tal provenham.

A Lei da Autonomia das Universidades (Lei 108/88, de 24 de Setembro) permite a inclusão, no Senado, de representantes de interesses exteriores à Universidade até 15% do total dos seus membros (artigo 24º, nº3) bem como a constituição de Conselhos Consultivos, quer da Universidade quer das suas unidades orgânicas (Artigo 16º, nº4). A reacção das instituições a estes dispositivos legais facultativos foi muito diversa. Seis universidades entre as catorze públicas, sobretudo as mais antigas onde os valores e as tradições académicos estarão mais enraizados, não permitem a participação de representantes dos interesses da sociedade no Senado, enquanto que outras tantas, sobretudo as universidades mais novas, tomaram a decisão oposta. Duas outras universidades não assumiram uma posição muito clara no que se refere à participação daqueles representantes nas suas estruturas de governação. Dez universidades criaram órgãos consultivos, contudo estes conselhos não possuem ou não exercem poder efectivo, raramente reúnem e, em muitos casos, os seus membros nem sequer chegaram a ser nomeados.

A situação dos politécnicos é diferente, face à ênfase que foi posta na relação mais próxima com os contextos industrial e comercial portugueses, bem como num forte teor regional. Nessa medida, a Lei da Autonomia dos politécnicos (Lei 54/90 de 5 de Setembro de 1990) expressa uma posição muito mais forte em relação à participação dos representantes dos interesses da sociedade nas suas estruturas de governação, obrigando à sua presença na eleição dos Presidentes dos politécnicos (Artigo 19º, nº3 e nº4), no Conselho Geral — equivalente ao Senado das universidades (Artigo 23º, h) — e permite a sua participação no Conselho Científico das escolas (Artigo 35º, nº 2).

Apesar destas medidas, a indústria portuguesa, e o tecido empresarial em geral, não assumem, genericamente, um papel significativo enquanto parte interessada no desenvolvimento do ensino superior, e, tirando algumas excepções, não demonstra grande interesse no desenvolvimento de parcerias com as instituições de ensino superior. A razão para isso talvez se prenda com o facto de o nosso tecido empresarial ser constituído sobretudo por micro, pequenas e médias empresas. Em todos os seis estudos de caso levados a cabo pelo CIPES, no âmbito de um projecto europeu (TSER-Heine), — 1 universidade clássica, 1 universidade nova, 2 politécnicos públicos, 1 universidade privada e 1 politécnico privado — foi notória a dificuldade por

parte das instituições na obtenção de uma participação externa efectiva de representantes da sociedade.

Num dos estudos de caso — um instituto politécnico público — tornou-se claro que a participação dos *stakeholders* no Conselho Geral era muito mais activa quando o que estava em discussão eram opções estratégicas do que quando estavam em causa — e é isso o que acontece o mais das vezes — problemas internos de foro administrativo. A sua participação foi considerada por grande parte dos entrevistados como valiosa, mas menos significativa do que seria de esperar, devido ao reduzido número de delegados provenientes da comunidade exterior (o seu número é limitado pela referida Lei 54/90 de 5 de Setembro de 1990). Por outro lado, apesar de os estatutos referirem a necessidade de criação de Conselho Consultivos, quer ao nível central quer ao nível das escolas, até agora nenhum foi instalado, mesmo naquelas escolas que, aparentemente, reconhecem a sua criação como uma prioridade.

Noutro instituto politécnico estudado observamos que se sentia que, apesar da lei prescrever a existência de representantes de interesses da sociedade em alguns órgãos de governação, a sua influência é muito fraca e não tem a importância que o legislador pretendia. A participação é meramente formal e, em geral, caracterizada pela ausência dos delegados. A presença do pessoal académico nas actividades profissionais e culturais da cidade e a sua participação em muitas das organizações locais têm mais influência na criação de ligações com a comunidade exterior do que aquela representação formal. Os actores internos pensam que a legislação visando reforçar a participação da comunidade exterior não é muito eficiente devido à falta de motivação na região para este tipo de actividade, como consequência da fragilidade do tecido empresarial regional e do facto de as pessoas se confrontarem com a necessidade de resolução de problemas mais urgentes do que a participação na eleição do presidente do politécnico local⁴. Os entrevistados no âmbito da investigação do CIPES afirmaram que em muitos dos casos a participação dos *stakeholders* era mais o produto de relações desenvolvidas pelos responsáveis no âmbito do desempenho de funções de gestão das instituições do que o resultado de quaisquer disposições legais nesse sentido.

6.3. O caso das instituições privadas

É nas instituições privadas — com a excepção da Universidade Católica — que a presença de representantes dos interesses da sociedade na estrutura de governação das instituições surge com mais radicalidade. Em princípio, é bastante surpreendente que aqueles representantes não estejam formalmente envolvidos nos processos internos das instituições privadas. Contudo, a legislação determina que no sector privado a universidade tem de ser separada da entidade proprietária, a cooperativa. Não obstante, é duvidoso que essa separação seja tão clara, assim como é duvidosa a independência da academia em relação àqueles que detêm interesses ligados à propriedade da universidade. Embora os órgãos de governação da universidade sejam definidos em termos estritamente académicos, rejeitando, em geral, a participação externa naqueles corpos, há razões fortes para duvidar da passividade ou do silêncio daqueles que detêm interesses económicos na instituição.

Numa universidade privada estudada pelo CIPES no âmbito de referido projecto, os entrevistados foram muito claros ao sublinhar a importância de ser assegurada uma forte liderança académica e, na sua perspectiva, a presença de uma forte representação externa poderia pôr em risco essa mesma liderança. Contudo, ao nível formal, as declarações da universidade insistem na necessidade essencial de o projecto de uma universidade privada prestar uma atenção redobrada às necessidades do mercado de trabalho e à empregabilidade dos seus licenciados, designadamente através da flexibilização dos programas — e. g., cursos pós-laborais —, e da harmonização dos programas de estudo com as necessidades do mercado de trabalho. Para resolver esta aparente contradição, esta universidade assume que as funções do Conselho Consultivo de uma Fundação a ela associada é um importante factor da abertura da instituição ao mundo exterior e às suas necessidades. O que parece significar que a universidade tem evitado a influência directa de representantes de interesses exteriores sobre a governação interna através da limitação da sua presença ao âmbito do Conselho Consultivo de uma Fundação, que, por seu turno, não tem qualquer influência directa sobre os órgãos de governação da instituição.

Num instituto politécnico privado, a participação de representantes de interesses da sociedade tem sido até agora muito informal. No sentido de

avaliar os programas de estudo, o Instituto que foi alvo do estudo do CIPES recolhe as opiniões dos estudantes e dos antigos alunos, usando também pareceres mais especializados de profissionais, que frequentemente são também membros do corpo docente. A instituição está a tentar mudar este panorama através de protocolos com a Câmara e com as indústrias locais, e autorizando representantes da sociedade a participar em alguns dos órgãos de governação do Instituto, sendo, contudo, a avaliação do sucesso ou insucesso deste processo ainda uma incógnita. Até agora os desenvolvimentos não têm sido muito positivos, dado que há muitos impedimentos derivados de uma longa tradição de ausência de cooperação e, também, porque aquela Câmara, ao contrário do que acontece noutras cidades, nunca demonstrou grande interesse em albergar instituições de ensino superior.

7. Conclusões

Como refere Philip Altbach «(...) pode dizer-se de uma forma simples que a profissão académica está a perder o seu poder de dominação sobre a Universidade» (2000: 10). As pressões para que as universidades se tomem relevantes, os mecanismos crescentes de prestação de contas, mesmo que sob a forma mais civilizada de um sub-produto da promoção da qualidade, e a emergência de práticas importadas do mundo dos negócios (*managerialism*) em nome da eficiência e do rigor, têm vindo a assumir um papel crescente no ensino superior.

A substituição de reitores académicos eleitos por reitores/gestores designados, a intervenção dos *stakeholders* e a criação de Conselhos de Curadores são uma das faces visíveis destas alterações. Na Europa é ainda cedo para tirar conclusões definitivas, embora se intua que estas alterações poderão ter consequências negativas para as instituições, na medida em que os valores académicos poderão ser substituídos por critérios de pendor mais economicista.

A análise necessariamente incompleta que fizemos deste problema, recorrendo a exemplos de alguns países e ao caso de Portugal, revela, regra geral, falhas de actuação por parte dos *stakeholders*, uma vez que os resultados obtidos parecem menos eficazes do que seria de esperar, quer pela falta de verdadeiro interesse na sua participação na condução dos

destinos das instituições de ensino superior quer pela tomada de decisões que são discutíveis do ponto de vista académico. cremos que, pela sua importância, este problema merece um acompanhamento atento e uma análise mais detalhada e profunda.

Notas

- 1 Optamos pela não tradução de termos como *stakeholder* pela dificuldade em encontrar um termo português que traduza de forma precisa o significado deste termo. Possivelmente poderá usar-se "representante de interesses" em vez de "stakeholder" mas o significado, como se percebe, não é bem o mesmo.
- 2 Comunicação pessoal.
- 3 Uma visão mais próxima é considerar que os *stakeholders* protegem os investimentos feitos, por exemplo, pela sociedade através de financiamento público, ou pelos alunos e seus pais através do investimento que fazem pagando propinas e adiando os proventos de um emprego mais imediato.
- 4 Na segunda e mais recente eleição da escola em causa, só 1 dos 15 delegados dos municípios da região votou, e só dois dos 12 delegados das actividades económicas estiveram presentes.

Referências

- ALTBACH, Philip (2000). Academic Freedom in Hong Kong - Threats Inside and Out. *International Higher Education*, vol. 21, pp. 9-10.
- AMARAL, Alberto (1994). *Sistemas de Avaliação Educação Brasileira*. Brasília: CRUB.
- AMARAL, Alberto, e MAGALHÃES, António (2000). On Markets, Autonomy and Regulation: the Janus Head Revisited. *Higher Education Policy* (no prelo).
- CLARK, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. London: Pergamon.
- DILL, D. (1997). Higher Education Markets and Public Policy. *Higher Education Policy*, vol. 10, 3/4, pp. 167-185.
- GRUBER, K.-H. (1982). The State and higher education in Austria: an historical and institutional approach. *European Journal of Education*, vol. 17, 2.
- HUMBOLDT, W. von (1959). Über die Innere und Äussere Organisation der Höheren Wissenschaftlichen Anstalten. In E. Anrich (ed.), *Die Idee der Deutschen Universität*. Darmstadt.
- MAGALHÃES, António, & AMARAL, Alberto (2000). Higher Education and the Imaginary Friend: Stakeholders in Institutional Governance. *European Journal of Education*, vol. 35, 4, pp. 437-446.

- MAGALHÃES, António M. (2001). A Transformação do Modo de Regulação Estatal e os Sistemas de Ensino. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59 (no prelo).
- NEAVE, Guy, and VUGHT, Frans van (1991), (eds.), *Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher and Higher Education in Western Europe Relationships*. London: Pergamon Press.
- NEAVE, Guy and VAN vught, Frans (eds.) (1994). *Government and Higher and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*. London: Pergamon Press.
- NEAVE, Guy (1995). The Stirring of the Prince and the Silence of the Lambs: The Changing Assumptions Beneath Higher education Policy, Reform, and Society. In David Dill, Barbara Sporn (eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Oxford: Pergamon Press.
- NEAVE, Guy (1995a). On Visions, Short and Long. *Higher Education Policy*, vol. 8, 4, pp. 9-10.
- NEAVE, Guy (1996). Homogenization, Integration and Convergence: The Cheshire Cats of Higher Education Analysis. In V. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kininen and Risto Rinne (eds.), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. London: Pergamon.
- NEAVE, Guy (1997). The European Dimension in Higher Education: a Historical Analysis. Background document to the Conference *The Relationship Between Higher Education and the Nation State*, Enschede.
- NEWMAN, John Henry (1996). *The Idea of the University, Defined and Illustrated*, edição anotada e comentada. In Frank Turner (org.), série *Rethinking the Western Tradition*. New Haven, Yale University Press.
- NEWMAN, Frank (2000). Saving Higher Education's Soul. *Change*, September/October, 18-23.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1992). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) (1993). *Portugal: Um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- TAYLOR, Laurie (2000). *The Times Higher Education Supplement*, 3 de Novembro.
- TROW, Martin (1996). Trust, Markets and Accountability in Higher Education: a Comparative Perspective. *Higher Education Policy*, vol. 9, 4, pp. 309-324.
- VAN VUGHT, Franz. (1997). Combining planning and the market: an analysis of the Government strategy towards higher education in the Netherlands. *Higher Education Policy*, vol. 10, 3/4, pp. 211-224.

THE CONCEPT OF "STAKEHOLDER" AND THE NEW PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

Abstract

The meaning of the concept of *stakeholder* in university governance is examined from a theoretical point of view, and a preliminary analysis of its implementation and effects is made using examples from some European countries as well as from Portugal. The authors find that so far the presence of *stakeholders* in the governing bodies of universities has been less effective than it could be foreseen, but as the consequences of their presence can be negative for universities it is concluded that the process should be carefully monitored while a more complete analysis is made.

LE CONCEPT DE STAKEHOLDER ET LE NOUVEAU PARADIGME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résumé

La signification du concept de *stakeholder* dans le gouvernement des universités est examiné d'un point de vue théorique et une analyse préliminaire de sa implementation et de ses résultats est faite avec le recours à des exemples de quelques pays Européens et du Portugal. Les auteurs ont trouvé que jusqu'à présent la participation des *stakeholders* dans les structures de gouvernement des universités a été moins efficace qu'il pouvait être prévu, mais les conséquences de sa présence pouvant être négatives pour les universités, ils arrivent à la conclusion que le développement du processus doit être suivi soigneusement, au même temps qu'une analyse plus complète est faite.

A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação

Afrânio Mendes Catani

Universidade de São Paulo, Brasil

João Ferreira de Oliveira

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Resumo

Este artigo analisa a reestruturação da educação superior a partir de documentos internacionais orientadores dos modelos e das reformas que atualmente estão se configurando. A investigação está centrada nos diagnósticos da crise, nos desafios contemporâneos, nas missões e nas alternativas de solução apontadas, indicando que há uma certa padronização nas políticas de educação superior numa sociedade do conhecimento e num mundo globalizado, competitivo e em permanente transformação, o que tem substrato nas reformas que estão sendo implementadas em diferentes países da América Latina.

Introdução

A finalidade desse ensaio é examinar as similitudes e as diferenças existentes nos principais documentos internacionais orientadores dos modelos e das reformas de educação superior. A análise das diretrizes e bases da reestruturação dos sistemas procura evidenciar as temáticas, as críticas, as tendências e as políticas de educação superior mais significativas na América Latina, o que demonstra a força dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, nas reformas dos países da região. Consta-

se, também, que está em curso um processo de padronização das políticas e estratégias de diversificação e diferenciação, em que pesem as diferenças identificadas nos diagnósticos da crise, nos desafios contemporâneos e nos princípios e missões da educação superior¹.

Banco Mundial: diagnóstico e orientações básicas

O livro *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), do Banco Mundial, tornou-se um dos documentos mundiais mais importantes no contexto de reestruturação da educação superior, especialmente na América Latina e, em particular, no Brasil, uma vez que procura diagnosticar a crise atual e definir políticas e estratégias para implementação das reformas nesse nível de ensino. Além disso, devido ao poder de intervenção do Banco nas políticas econômicas dos chamados países em desenvolvimento, as orientações básicas desse texto, que coadunam com o receituário da política neoliberal, têm sido adotadas quase que integralmente, em que pesem as especificidades dos países e dos sistemas de educação superior da região.

No documento, o Banco Mundial considera como aspectos mais significativos da crise atual: a realidade fiscal da diminuição dos recursos públicos (crise do financiamento), que impede a conservação e melhoria da qualidade do ensino superior, bem como sua expansão; os elevados percentuais de gasto por estudante (custo-aluno); as baixas taxas de matrículas, o que indicaria o uso ineficiente dos recursos; a baixa relação estudantes/docente; a subutilização dos serviços acadêmicos; a duplicação de programas; elevadas taxas de evasão e repetência; a subrepresentação das mulheres em muitos países; o elevado montante gasto com a subvenção de serviços estudantis; o crescimento da escolarização básica e a pressão para aumentar as matrículas do ensino superior; o desequilíbrio dos gastos existente entre o ensino primário, secundário e superior; a baixa eficiência do sistema como um todo, ocasionando baixas taxas de rentabilidade social.

Com base nesse quadro, afirma-se que o ensino superior tem importância capital para o desenvolvimento econômico e que o ideal, a semelhança da reforma implementada no Chile, é *lograr un sistema de enseñanza postsecundaria que funcione bien, sea diversificado y experimente*

crecimiento, incluso cuando se reduce el gasto público por estudiante (1995: 3). Em outras palavras, tais sistemas devem se constituir a partir dos princípios da eficiência, qualidade e equidade.

Segundo o Banco (1995: 4), as políticas, ou melhor, as quatro orientações básicas para promover as alterações necessárias são: a) *fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas*; b) *proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados*; c) *redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior*; d) *adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad*.

A primeira orientação do Banco Mundial deixa claro que o modelo europeu de universidade de pesquisa não é apropriado ao mundo em desenvolvimento. Para esse, *la mayor diferenciación en la enseñanza superior, o el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados, puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral* (1995: 5). As instituições não universitárias são consideradas mais flexíveis no atendimento das demandas do mercado de trabalho. Do mesmo modo, o fomento às instituições privadas de educação superior poderia ampliar as oportunidades de forma eficiente e flexível, sem aumentos adicionais para o Estado. Para este, caberia o papel de estabelecer mecanismos de controle e avaliação das instituições.

A segunda orientação frisa a diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, bem como a adoção de incentivos para o seu desempenho. O objetivo é mobilizar mais fundos privados para o ensino superior, especialmente através da participação dos estudantes nos gastos, dos egressos, da ajuda externa de organismos de financiamento, da ampliação dos serviços etc; apoiar estudantes pobres, mas qualificados, através de planos/programas de assistência; melhorar a dotação e a utilização dos recursos entre e dentro das instituições, sobretudo através da vinculação do financiamento à critérios de desempenho institucional.

A terceira orientação para a reforma do sistema de educação superior diz respeito à redefinição da função do governo no seu relacionamento com as instituições, especialmente estatais. O êxito da reforma implica: 1) *el establecimiento de un marco coherente de políticas*; 2) *mayor apoyo en los incentivos y mecanismos orientados al mercado para aplicar las políticas*, y 3) *mayor autonomía administrativa de las instituciones públicas*. A adoção desses três parâmetros é que permitiria estabelecer maior eficiência no uso dos recursos públicos, apoio à ampliação da educação privada pós-secundária e controle do sistema.

A última grande orientação do Banco Mundial associa a qualidade, a adaptabilidade e a equidade, como parte de um enfoque. Afirma o documento que *los objetivos prioritarios de la reforma de la educación superior, en función de los cuales se puede medir el progreso, son: 1) mejor calidad de la enseñanza y la investigación; 2) mayor adaptabilidad de la educación postsecundaria a las demandas del mercado laboral; y 3) mayor equidad* (1995: 11-12). Para o Banco, faz-se necessário, ainda, adotar mecanismos eficientes de avaliação, estabelecer vínculos efetivos com os setores produtivos da economia e adotar políticas de admissão que elevem a qualidade do ensino secundário e permitam o ingresso dos grupos menos favorecidos da população.

Com base na experiência adquirida em diferentes países, o Banco diz ser possível tirar algumas lições fundamentais. Destacam-se as seguintes: as reformas de financiamento e da administração do sistema são necessárias em muitos países; o apoio ao desenvolvimento institucional deve estar destinado ao fortalecimento das políticas, reformas, planificação e gestão financeira das instituições; o investimento do Banco deve priorizar a melhoria da qualidade do ensino e da investigação. Isso significa que: 1) *las inversiones del Banco en esfera se centran cada vez más en apoyar los programas nacionales y regionales de excelencia, ya sean públicos o privados*; 2) *el acceso al financiamiento es cada vez más competitivo*; y 3) *el Banco apoya el establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño* (1995: 16).

UNESCO: princípios, diretrizes e ações

A UNESCO tem tido voz ativa na redefinição global do papel da educação superior, especialmente da Universidade, pelo menos no que tange a formulação de diretrizes e políticas de reestruturação. Quatro documentos, na década de 90, são expressivos de sua posição sobre a temática: 1) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (1996); 2) *Educación: Un Tesoro a Descubrir* (1996); 3) *Declaración Mundial sobre Educación Superior no Século XXI: Visão e Ação*; 4) *Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior*. Esses dois últimos foram produzidos por ocasião da *Conferência Mundial sobre Educação Superior*, realizada em Paris, em outubro de 1998.

No *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (1996) identifica-se, inicialmente, três principais tendências dos sistemas e das instituições de educação superior: a) a expansão quantitativa; b) a diversificação das instituições, dos programas e das formas de estudo; c) as restrições financeiras. Além dos problemas advindos dessas tendências, destacam-se como desafios de um mundo em transformação, os processos simultâneos e contraditórios de democratização, mundialização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação. Além disso, há os imperativos atuais do desenvolvimento econômico e técnico, bem como a necessidade de produzir um desenvolvimento humano sustentável, *en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental* (1996: 7).

Por isso, a UNESCO sugere que as respostas da educação superior devem guiar-se por três critérios fundamentais: *pertinência, qualidade e internacionalização*. No âmbito da *pertinência* é preciso considerar as funções da educação superior no tocante ao ensino, a pesquisa e aos serviços conexos, especialmente quanto aos seus nexos com o mundo do trabalho, com outros níveis e formas de educação e com o Estado e o financiamento público. A *pertinência* também diz respeito a adequação da formação acadêmica à necessidade de aprendizagem e capacitação permanente, bem como a gestão eficiente e eficaz, em razão do financiamento público estar se tornando cada vez mais limitado. *El apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable, pero las instituciones de educación superior*

deben tratar de encontrar nuevas fuentes de financiación (1996: 8). O critério da qualidade implica em renovar o ensino e a aprendizagem na educação superior, ou seja, melhorar os conteúdos, os métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a qualidade dos estudantes e da infraestrutura etc. Para o estabelecimento dessa qualidade acadêmica, a avaliação torna-se fundamental, assim como o respeito aos princípios da liberdade acadêmica e autonomia institucional. Por sua vez, a internacionalização, ou melhor, a necessidade de cooperação e solidariedade internacional decorre da necessidade de integração econômica e política, bem como do caráter universal da aprendizagem e da investigação hoje no mundo (1996:10).

Com base nas tendências e nos critérios apontados, a UNESCO entende que é seu papel *promover la diversidad de las instituciones y los sistemas de educación superior*. Insiste também que *es necesario propiciar aún más la diferenciación de los programas de estudio, pues éstos permiten lograr una mejor adaptación de la educación superior a las necesidades nacionales y locales sin perder de vista la universalidad del conocimiento ni el criterio primordial de calidad* (1996: 11).

No documento *Educación: Un Tesouro a Descubrir* (1996) há indicações claras e precisas quanto ao papel da universidade. Na mesma direção do documento anterior, reconhece que a diversidade de estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional está *de acordo com as necesidades da sociedade e da economía, expressas em nível nacional e regional* (1996: 23). Além disso, entende que é preciso gerir o desenvolvimento dos efetivos através da reforma do ensino secundário. A adoção da idéia do desenvolvimento da *educação ao longo da vida* implica também que se estudem novas formas de certificação das competências que vão sendo adquiridas (1996: 129), inclusive fora da *via principal e única*, ou seja, a escola básica e a universidade. Por isso, a diversificação da educação superior torna-se tão importante no atendimento à crescente demanda e aos desafios da massificação.

A Universidade deveria contribuir nessa direção diversificando a sua capacidade de oferta *como local de ciência (...), com vista à investigação teórica ou aplicada; como meio de adquirir qualificações profissionais (...), de acordo com cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades*

da economia; como recinto privilegiado da educação ao longo da vida (...); como parceiro privilegiado duma cooperação internacional, que leve ao intercâmbio (...) e facilite (...) a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino (1996: 23). Com essas funções essenciais, ou melhor, com essa oferta, a universidade estaria ultrapassando o confronto entre duas lógicas que é costume opor sem razão: a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho (1996:23). Sua missão intelectual e social ganharia novo sentido, estabelecendo razões pertinentes para a concessão de maior autonomia.

A consolidação de documentos sobre educação superior, oriundos de comissões e conferências da UNESCO, se dá por ocasião da *Conferência Mundial sobre Educação Superior* (1998). A posição da UNESCO está expressa, de uma maneira mais ampla em dois documentos: *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* e *Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior*. Os documentos se completam. O primeiro, faz considerações acerca do contexto, das missões e funções da educação superior e da necessidade de formar nova visão e constituir novo paradigma de ação. O segundo, define e sugere ações prioritárias para mudança e desenvolvimento da educação superior no âmbito da esfera nacional, dos sistemas e instituições e no plano internacional, incluindo aí as futuras iniciativas da UNESCO.

No preâmbulo da *Declaração* retoma-se a questão da imensa demanda, da diversificação institucional e da consciência sobre a importância da educação superior para o desenvolvimento sociocultural e econômico, o que implica em grandes desafios e dificuldades. Isso se deve, em grande parte, a um *mundo em permanente mutação* e a uma sociedade que tende, cada vez mais, a transformar-se em *sociedade do conhecimento*. Por isso, a *educação continuada no decorrer da vida* é o grande pressuposto da necessidade de mudança e renovação da educação, especialmente da educação superior. A idéia da educação permanente deverá orientar a transformação das instituições pós-secundárias e das universidades (1998: 14).

Um princípio da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é extremamente enfatizado nos documentos: a *educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito* (1998: 13). Nesse princípio, o mérito ou capacidade individual é o fundamento básico

para igualdade do acesso à educação superior. Verifica-se, portanto, que há um claro reforço da idéia liberal dos dons, talentos e capacidades naturais, em que pese a orientação democrática da UNESCO. É preciso lembrar, com Rousseau, que a causa da desigualdade entre os homens é uma construção social e que, portanto, as capacidades individuais são parte desse processo. Nem tudo pode ser considerado fruto das desigualdades físicas e naturais, ou seja, um dote de nascença ou uma doação divina.

As missões e funções da educação superior são estabelecidas, principalmente, nos dois primeiros artigos (1998: 16-17).

Artigo 1º. A missão de educar, formar e realizar pesquisas (...), a fim de: a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais (...) mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; b) prover oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema (...); c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes (...); d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural; e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade (...); f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis(...).

Artigo 2º. Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva.

A nova visão da educação superior é detalhada em oito artigos (do art.3º ao art. 10). O art.3º trata da igualdade de acesso, baseada no mérito, esforço, perseverança e determinações demonstradas. O art.4º defende fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres à educação superior. O art.5º incentiva a promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados, bem como o fomento a inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e o apoio material e financeiro, de fontes públicas e

privadas, à pesquisa. O art.6º propugna a orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior, ou seja, esta deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam (1998: 22). O art.7º preocupa-se em demonstrar a urgência de reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade. Isto se deve aos novos paradigmas de produção e as constantes mudanças no mundo do trabalho que implicam em atualização permanente e desenvolvimento de habilidades profissionais e sociais mais empreendedoras. O art.8º acentua a diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades. Ou seja, advoga-se sistemas mais diversificados capazes de oferecer ampla variedade nas oportunidades de educação e formação (1998: 24). O art.9º, considerando um mundo em rápida mutação, defende aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade. Por isso, um novo paradigma de Educação Superior deve centrar seu interesse no estudante. Os currículos e os novos métodos pedagógicos devem reforçar tal direção. O art.10, que também retrata essa nova visão da educação superior, cuida da questão do pessoal e estudantes como agentes principais, acentuando a necessidade de política de desenvolvimento de pessoal no sentido de estimular a inovação e aprendizagem autônoma.

As principais temáticas, objeto da ação e intervenção das reformas e políticas de educação superior, hoje no mundo, aparecem no item *Da Visão à Ação*. São elas: avaliação, novas tecnologias, gestão, financiamento, cooperação internacional/perda de talentos científicos e parcerias e alianças.

No art. 11, intitulado *avaliação da qualidade*, advoga-se a necessidade de avaliação ampla da qualidade, uma vez que se trata de conceito multidimensional e que deve envolver todas as funções e atividades acadêmicas. Explicita a necessidade de normas comparativas de qualidade, inclusive internacionais, levando em conta a diversidade mas evitando a uniformidade (1998: 28). No art. 12, o potencial e o desafio de tecnologia chamam atenção às mudanças que ocorrerão na forma como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. Essas tecnologias possibilitam vantagens e possibilidades novas de abertura, igualdade e cooperação internacional. No art. 13, a preocupação é com reforçar a gestão e o financiamento da educação superior. Em outras palavras, essas áreas

requerem capacidades e estratégias apropriadas de planejamento e análise de políticas (...), a fim de garantir uma gestão devidamente racionalizada e o uso efetivo e financeiro responsável dos recursos (...). A meta suprema da gestão deve ser implementar a missão institucional por meio da garantia de uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade (1998: 31). No art. 14, o financiamento da educação superior como serviço público é ainda mais discutido. Esse nível de ensino requer recursos públicos e privados, sobretudo no apoio à pesquisa. No art. 15, a idéia básica é compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes por meio da solidariedade e parceria entre países e instituições, como forma de ganhar talentos científicos e se contrapor a perda de quadros (art. 16). As diversas parcerias e alianças são apresentadas como forma de administrar as transformações em curso e renovar a educação superior (art. 17).

Dentre as ações prioritárias na esfera nacional encontram-se a necessidade dos Estados (1998: 39-41): a) estabelecerem marco legislativo, político e financeiro para a reforma da educação superior; b) estreitar vínculos entre o ensino e a pesquisa; c) tornar a educação superior em elemento catalizador do sistema de ensino; d) levar as instituições a se tornarem mais flexíveis, oferecendo propostas de educação permanente, com ampla gama de opções; e) ampliar os vínculos entre as instituições que se dedicam ao ensino daquelas que se dedicam à pesquisa; f) instaurar novas modalidades de colaboração entre as instituições e o desenvolvimento local, regional e nacional; g) manter as obrigações e os compromissos assumidos com esse nível de ensino; h) estabelecer plano diretor que assegure a participação de todos; i) definir e aplicar políticas que eliminem preconceitos de gênero; j) formular políticas quanto aos docentes; l) reconhecer os estudantes como centro de atenção, garantido direito de organização autônoma; m) assegurar o exercício da liberdade acadêmica e da autonomia institucional; n) ampliar e diversificar o acesso à educação superior, a fim de atingir padrões aceitáveis de oferta no panorama internacional; o) ampliar a inter-relação da educação superior com a educação geral e profissional; p) procurar reduzir a disparidade existente entre os países, sobretudo através da cooperação internacional.

No tocante às ações prioritárias no âmbito de sistemas e instituições, destacam-se a necessidade de: a) cada instituição de educação superior

definir sua missão de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade; b) guiar-se pelas regras de rigor ético, científico e intelectual e por considerações multidisciplinares e transdisciplinares; c) estabelecimento de sistemas de acesso que atenda as pessoas que possuam as habilidades e motivações; d) usar a autonomia para o desenvolvimento sustentável da sociedade e para a solução de problemas; e) estabelecer relações e parcerias com o mundo do trabalho; f) generalizar o máximo possível o uso de novas tecnologias; g) garantir a participação do corpo docente; h) reforçar o serviço de extensão à comunidade; i) assegurar avaliação da qualidade; j) estabelecer mecanismos e programas de desenvolvimento do pessoal docente e administrativo; l) promover e desenvolver a pesquisa; m) eliminar as desigualdades e os preconceitos em questões de gênero; n) orientar, aconselhar e apoiar os estudantes.

A UNESCO entende que, dentre as ações prioritárias no plano internacional, é seu papel: a) fomentar a cooperação, como parte das missões institucionais e dos sistemas de educação superior; b) promover a mobilidade acadêmica internacional e o desenvolvimento de projetos; c) tomar-se fórum de debate e intercâmbio sobre questões de educação superior; d) fortalecer os centros de excelência em países em desenvolvimento; e) desenhar um instrumento internacional sobre a autonomia acadêmica e a responsabilidade social; f) assegurar a continuidade das ações do que se estabelece na Declaração.

Relatório Attali: desafios, harmonização e diversificação

Dentre, ainda, os documentos globais que tem orientado reformas de Educação Superior, é preciso destacar o relatório *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* (1998), que propõe profundas mudanças no sistema francês de educação superior. O relatório, cuja comissão foi presidida por Jacques Attali, alerta o país para o perigo e para a fragilidade da excelência e da qualidade do sistema francês, face à competição mundial e à necessidade de unificação européia. A mudança no ensino superior deve ocorrer em razão da necessidade de elevação do nível de qualificação dos franceses, o que deveria ser o principal objetivo de uma política econômica e social da França, ou melhor, uma prioridade nacional.

Segundo o Relatório Attali, a qualidade de vida na França será determinada pela elevação do nível de qualificação dos franceses. Eis porque a Educação Superior torna-se fundamental, uma vez que *plus que jamais, le développement et la qualité de vie d'une nation dépendront de son niveau culturel et scientifique, lui-même largement dépendant de la valeur de son enseignement supérieur* (1998: 8).

Essa necessidade de profundas alterações no sistema francês fica mais evidenciada quando confrontada com as revoluções atuais nas ciências e nas tecnologias, nos vínculos com o Estado, nas ligações com as empresas e nos modos de aprendizagem dos saberes. Nesse sentido, afirma: *Confronté à la révolution des technologies de l'information et des conditions de travail, à la diversification des trajectoires professionnelles, aux exigences de la formation en permanence, au bouleversement des savoirs et de la façon d'apprendre, à la mutation des relations entre l'État, les entreprises et la société, à l'unification européenne, l'enseignement supérieur doit revoir d'urgence ses objectifs et simplifier son organisations* (1998:5).

Em outras palavras, essa confrontação do sistema francês de educação superior com as revoluções em curso demonstra que: a) a revolução das tecnologias provoca mudanças nos modos de aprendizagem, nos métodos pedagógicos e na natureza das disciplinas ensinadas; b) as mudanças no Estado, sobretudo no perfil dos seus quadros, impõe exigências múltiplas de formação e formas novas de serviço público; c) as empresas inovadoras requerem uma relação estreita e de confiança com o sistema universitário, sobretudo no atendimento às necessidades de pesquisa tecnológica e formação dos profissionais; d) não tem mais sentido dicotomizar a formação e a vida. A formação no trabalho, ou seja, a formação permanente deve ser uma regra, segundo o Relatório. Por isso, dever-se-ia reconhecer três princípios: o diploma universitário não garante legitimidade permanente, a qualificação profissional deve ser considerada um trabalho que merece remuneração e os docentes não deveriam exercer por muito tempo a mesma função, ou seja, deveriam ter mobilidade geográfica e funcional que garantisse oportunidades, tais como: ensinar, formar-se, pesquisar e administrar.

Além disso, o Relatório defende, a longo prazo, maior unificação e harmonização dos cursos e diplomas, bem como a definição de um modelo

europau específico de educação superior que não fosse burocrático ou modelado pelo mercado. Esse modelo deveria respeitar a diversidade existente, ou seja, não permitiria a uniformização dos sistemas, embora busque sua unificação. Deveria, também, ter a força necessária para dominar a mundialização e promover os valores próprios da Europa unificada.

No caso francês, propõe três *novos princípios de organização do ensino superior*. O primeiro, diz respeito a *um sistema mais homogêneo e diversificado*, ou seja, um sistema coerente geograficamente e com real autonomia, que permitisse aos estudantes passar de um estabelecimento para outro e que pudesse ser comparado. O segundo decorreria naturalmente da autonomia, como uma contrapartida, ou seja, seria uma *avaliação eficaz e transparente*, onde o sistema seria objeto de uma avaliação mais sistemática, mais aberta e mais criadora de direitos e deveres. Assim, *cada estabelecimento de ensino superior deveria ser avaliado com intervalos regulares e receber recursos segundo seus méritos e seus resultados, quer dizer segundo a maneira pela qual teria cumprido seu contrato*. Essa idéia do contrato aparece no terceiro princípio de organização, ou seja, um *sistema contratualizado*. *As relações entre o estado, as universidades e as grandes escolas seriam definidas no quadro de um projeto de estabelecimentos e de contratos quadrienais* (1998: 19). Esses contratos, segundo o Relatório, favoreceriam a inovação, a emulação, leia-se a competição e a criatividade.

O Relatório Attali demonstra grande preocupação com a redefinição da missão das universidades e das "grandes escolas" francesas. Considerando as revoluções em curso, a missão principal deveria ser *servir os estudantes, dando a cada um deles, qualquer que seja sua origem social, todas as oportunidades de alcançar sua área de excelência, de se preparar para as profissões do futuro e de fazer progredir o conhecimento*. As instituições de ensino superior devem criar condições para que os estudantes possam retornar aos estudos ao longo da vida, uma vez que a sociedade contemporânea exigirá qualificação permanente dos cidadãos. A formação contínua, especialmente como forma de preparação para a vida profissional, deveria ser uma regra absolutamente geral, diz o Relatório. Portanto, as missões básicas do ensino superior seriam: *permettre à chaque étudiant d'atteindre son niveau d'excellence; faire progresser les connaissances; adapter aux métiers d'après-demain et à l'esprit d'entreprise; maintenir le*

savoir en permanence; faire progresser la justice sociale; accélérer l'ouverture au monde; pour un modèle européen (1998: 2).

Embora faça uma "crítica" às determinações do mercado na modelação dos cursos e carreiras do ensino superior, o Relatório Attali reconhece demandas próprias do processo de mundialização da economia de mercado e entende que: *pour préserver sa nature et sa qualité, pour se préparer à affronter ces nouveaux défis, l'enseignement supérieur français devra donc se réformer profondément et vite. Il lui faudra se mettre en situation de pouvoir répondre aux besoins de formation en permanence, intégrer l'apport de nouvelles technologies et créer des institutions efficaces et économes des deniers publics. Il lui faudra aussi accepter une compétition maîtrisée, une émulation scientifique et pédagogique entre établissements d'enseignement. Il lui faudra surtout réduire l'extraordinaire fossé qui s'est creusé récemment entre les groupes sociaux dont les enfants monopolisent le meilleur de l'enseignement supérieur et les autres, qui en seront de plus en plus irréversiblement exclus (1998: 9-10).*

Breve panorama da educação superior na América Latina

Em texto datado de 1987, Anísio Teixeira (1998: 77) traçava o seguinte perfil das universidades no contexto da América Latina: *De um modo geral, as universidades são universidades de Estado e, como tais, fortemente dependentes dos recursos que lhes concede o Governo cada ano. Além dessa dependência orçamentária, o Estado legisla sobre o ensino superior e mediante tais leis restringe o autogoverno da universidade e intervém na constituição de seus quadros dirigentes e docentes.*

O quadro descrito por Anísio Teixeira (1998) realça, portanto: a forte presença do Estado na definição e manutenção das universidades estatais, embora com recursos públicos orçamentários variados, e leis que restringem a autonomia universitária, impedem a autogestão e intervêm nos quadros dirigentes e docentes. Tal situação era decorrente, segundo Teixeira, de governos centralizadores que viam a autonomia universitária como um privilégio outorgado por lei. De lá para cá esse quadro vem mudando e se tornando mais complexo no contexto da América Latina e, em especial, do Brasil.

Atualmente, na reestruturação da educação superior destacam-se temas como: os cenários, as demandas e os desafios contemporâneos; a redefinição do papel do Estado, indicando uma retração deste com o sistema público; as exigências dos organismos internacionais; a heterogeneidade, diversificação e diferenciação dos sistemas; a identidade e missão da universidade pública; a avaliação e financiamento dos sistemas universitários; o progressivo debilitamento das universidades públicas; a expansão da educação superior; o maior desenvolvimento das instituições privadas. Essas e outras temáticas apresentam especificidades e estágios diferenciados nas reformas e políticas na América Latina.

Nas décadas de 80 e 90, as reformas de educação superior foram ou estão sendo precedidas de forte críticas e/ou preocupações com o estado atual dos sistemas. De um modo geral, dentre essas críticas e/ou preocupações destacam-se: os objetivos que não concordam com as expectativas da sociedade; a ausência de produção de profissionais nos moldes requeridos pelo mercado de trabalho; a ênfase na academia e o isolamento com relação à sociedade e à vida; a utilização de tecnologias atrasadas em comparação com a indústria; o ensino centrado na informação, na memorização, no conformismo e na homogeneidade e não na crítica, na inovação e na criatividade; os custos elevados e crescentes; baixa relação professor/aluno nas universidades públicas; a sub-utilização das instalações físicas e das habilidades dos docentes; a duplicação desnecessária de programas e carreiras; as altas taxas de evasão e repetência; a excessiva soma de recursos destinada à residência estudantil, restaurantes, bolsas, subsídios etc; o desenvolvimento de ações restritas a uma só parte da população, legitimando a estratificação social existente; a atuação de forma burocrática, autoritária e repressiva por parte dos organismos universitários; a passividade estudantil etc.

Segundo Yarzabal (1996), as principais tendências da educação superior na região são: a expansão quantitativa, o aumento do número e diversificação dos estudantes, o aumento do número de docentes, a multiplicação de instituições, a diversificação de instituições (universidades e instituições não universitárias), o aumento da participação do setor privado, a diminuição do gasto público e a internacionalização crescente. Acentua-se, ainda, como respostas que estão transformando o panorama existente: a

mudança das universidades no relacionamento com os governos, o aumento dos vínculos com o setor produtivo, a adoção de processos de avaliação, a diversificação das fontes de financiamento e o impulso à investigação sobre educação superior.

Esse quadro de críticas e de tendências pode ser melhor compreendido quando se analisa elementos de mudança comuns no panorama latinoamericano. A questão do padrão de gestão, do financiamento, da organização acadêmica e da integração regional constituem-se nas áreas mais destacadas nas reformas da região. Todas essas áreas estão fortemente relacionadas por meio da avaliação (Guadilla, 1998). Embora se advogue a diversificação e a flexibilidade dos sistemas, que conduzam às mudanças e inovações necessárias, o núcleo central das políticas vem sendo a avaliação institucional, configurada numa perspectiva neoliberal em que o Estado amplia seu papel de regulador e controlador do sistema. De um lado, o empreendimento pela diversificação e diferenciação horizontal e vertical das instituições, em direção a uma nova configuração do sistema, subordinando-o às demandas e exigências do mercado. De outro lado, o estabelecimento de mecanismos de controle e regulação por parte do Estado, que acabam por conformar a gestão e debilitar a autonomia universitária (Krotsch, 1998). Para Alvarez (1998: 243-244), trata-se de *una autonomía controlada, vigilada y condicionada, que se asocia al advenimiento del estado evaluador y a los requerimientos del estado neoliberal y del Banco Mundial, principal inspirador de esta política, asegurando así la eficiencia en el uso de los recursos*.

O problema mais evidenciado nas reformas é o da necessidade de alteração na política de financiamento da educação superior, devido ao custo elevado dos sistemas. No caso brasileiro, Durham (1998) afirma que o modelo existente faz com que as universidades dependam, basicamente, dos aumentos constantes dos percentuais do orçamento público. Isso estaria ocorrendo, em grande parte, porque no Brasil a absorção da pesquisa na vida universitária ampliou os gastos. Por isso, a autora critica o modelo universidade de pesquisa ou multifuncional, implantado no Brasil, como único para todo o sistema. Face a escassez de recursos, tal modelo não poderia atender demandas por ampliação do sistema de ensino superior e desenvolvimento da pesquisa. Em seu lugar propõe uma ampla diversificação e diferenciação das instituições. Além disso, objetivando levar a educação

superior ao atendimento das necessidades da sociedade no próximo século, propõe: a racionalização dos gastos; a introdução de sistemas de avaliação do desempenho; o atendimento às demandas do mercado e da sociedade; a diversificação e flexibilidade do sistema; e a diversificação das fontes de financiamento.

As políticas de modernização na região propõem, desse modo, profunda alteração no relacionamento das universidades com o Poder Público. O Estado atuaria no sentido de implantar um sistema que associe a autonomia de execução ao estabelecimento de objetivos e avaliação de desempenho. O financiamento estatal reduz-se paulatinamente, enquanto as instituições buscam fontes alternativas de captação de recursos financeiros. O financiamento estatal, que existir, deve alcançar indistintamente o setor público e o setor privado. Tais modificações pretendem contribuir para uma transformação das estruturas, funções e funcionamento das instituições acadêmicas, no sentido da flexibilização e diferenciação que atende às demandas e exigências contemporâneas.

Considerações finais

A análise de alguns dos principais documentos globais sobre a reestruturação da educação superior revela uma série de similitudes, resumidas nos anexos de nº01 a nº04. O atual perfil da educação superior, as temáticas, as críticas, as tendências e as políticas e estratégias mais significativas, na América Latina, revelam o alto grau de subordinação dos países em relação às orientações dos organismos internacionais, particularmente do Banco Mundial. As teses centrais do Banco estão amplamente incorporadas, especialmente no que concerne a proposta de maior diversificação e diferenciação dos sistemas, das instituições e das fontes de financiamento, bem como da redefinição das funções do Estado e maior adaptabilidade e receptividade quanto às exigências econômicas, em geral, e do mercado de trabalho, especificamente.

Além disso, fica também evidente que os documentos sugerem uma uniformização as avessas, ou seja, uma padronização das políticas e estratégias que promovam a diversificação e diferenciação dos sistemas de educação superior. Essa orientação está sendo amplamente incorporada nas

reformas desse nível de ensino na América Latina, sem que sejam consideradas as especificidades históricas dos países, dos sistemas existentes e da autonomia das universidades. Os programas de modernização na região são, em geral, de inspiração neoliberal, e, portanto, orientados pela lógica do mercado. Há clara indução das instituições de educação superior e, particularmente, das universidades públicas, ao sistema de sinais do mercado, mediante flexibilização das estruturas e organização institucional de atendimento às demandas do setor produtivo, competição pelo autofinanciamento e maior categorização docente e institucional que conduzam ao estabelecimento de processos competitivos. Está em curso, igualmente, um processo de mercantilização da educação superior, que inclui o fomento à expansão do setor privado e a privatização das instituições, hoje ditas estatais (Silva Jr. 1998: 100).

Esse panorama da educação superior traz à tona uma série de dilemas, como realça Aguiar (1998: 111): *Como fazer que os sistemas universitários que estão emergindo neste final de século caminhem no sentido de dar contribuições à sociedade como um todo e não se restringir a ser uma das condicionalidades do desenvolvimento econômico que beneficia apenas alguns? Como fazê-lo quando no plano internacional o mercado pontifica como instituição principal? Além disso, como intervir no processo de padronização das políticas e estratégias de diversificação e diferenciação dos sistemas? Que implicações poderão advir dessa nova conformação da educação superior na América Latina e, particularmente, no Brasil?*

Quadro nº 1 - Diagnósticos da Crise

Item	Banco Mundial	UNESCO	Relatório Attali
Diagnóstico da Crise	- Crise do financiamento (diminuição dos recursos públicos); - baixa eficiência do sistema; - custo-aluno elevado / baixa relação aluno-docente; - baixas taxas de matrículas; - uso ineficiente dos recursos; - subutilização dos serviços acadêmicos; - duplicação de programas; - elevadas taxas de evasão e repetência; - sobreprésentation das mulheres em muitos países; - elevados gastos com subvenção de serviços estudantis; - crescimento da escolarização básica e pressão para aumentar vagas no ES; - desequilíbrio dos gastos existentes entre o ensino primário, secundário e superior; - pouca flexibilidade às necessidades do mercado de trabalho; - insuficiência do modelo de universidade de pesquisa para o mundo em desenvolvimento; - as instituições não universitárias são mais flexíveis no atendimento às demandas do mercado de trabalho.	- recursos públicos limitados; - necessidade de ampliar a pertinência da ES, ou seja, seus nexos com o mundo do trabalho, com outros níveis e formas de educação, com o Estado, com o financiamento, com a necessidade de aprendizagem permanente, e com gestão eficiente dos recursos; - necessidade de verificar a qualidade do ensino e da aprendizagem, objetivando melhorar os conteúdos, os métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a infraestrutura etc. - necessidade de cooperação e solidariedade internacional, decorrente da necessidade de integração econômica, política e de aprendizagem-investigação; - crescente demanda à ES.	- Perigo e fragilidade da excelência e da qualidade do sistema francês de ES; - necessidade de: a) elevação da qualificação dos franceses; b) definir um modelo europeu de ES; c) mudar os modos de aprendizagem, os métodos pedagógicos e a natureza das disciplinas ensinadas; d) estreitar os vínculos das empresas com o sistema universitário (pesquisa tecnológica e formação de profissionais); - mudanças no Estado, impondo exigências múltiplas de formação dos seus quadros e novas formas de serviço público.

Quadro nº 2 - Desafios Contemporâneos

Item	Banco Mundial	UNESCO	Relatório Attali
Desafios	- Reduzir a pobreza no mundo em desenvolvimento; - Diversificar o sistema de ensino pós-secundário, objetivando que este funcione bem, seja diversificado e experimente crescimento, reduzindo gastos por estudante.	Definir um sistema de ES adequado: a) aos processos simultâneos e contraditórios de democratização, regionalização, polarização e fragmentação; b) a um mundo em permanente mutação (sociedade do conhecimento); c) aos imperativos do desenvolvimento econômico e técnico; d) ao desenvolvimento humano sustentável; e) à massificação da ES.	Considerar: a) as demandas do processo de mundialização da economia de mercado, que inclui o aumento da competição mundial; b) a revolução nas ciências e nas tecnologias, nos vínculos com o Estado, nas ligações com as empresas e nos modos de aprendizagem dos saberes; c) as exigências de qualificação permanente; d) a promoção da qualificação e da qualidade de vida dos franceses; e) o desenvolvimento da França.

Quadro nº 3 - Princípios e Missões

Item	Banco Mundial	UNESCO	Relatório Attali
Princípios/ Missões	Eficiência, Qualidade e Equidade	- Pertinência, Qualidade e Internacionalização; - diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades; - ES acessível a todos, com base no respectivo mérito; - liberdade acadêmica e autonomia institucional; - educação permanente (educação ao longo da vida); - reconhecer os estudantes como centro da ES.	- Homogeneidade e diversificação do sistema; - Avaliação eficaz e transparente; - Distribuir recursos segundo o mérito; - permitir a cada estudante alcançar seu nível de excelência; fazer progredir os conhecimentos; adaptar as profissões às necessidades do mercado de trabalho; - manter o saber em processo de atualização; fazer progredir a justiça social; - acelerar a abertura do mundo; - criar um modelo europeu de ES.

Quadro nº 4 - Políticas e Estratégias

Item	Banco Mundial	UNESCO	Relatório Attali
Políticas/ Estratégias	- fomentar a diversificação e diferenciação dos sistemas e das instituições; - diversificar e promover incentivos para que as IES públicas diversifiquem as fontes de financiamento; - redefinir as funções do governo: a) estabelecer mecanismos de controle, avaliação das instituições e cobrança dos resultados/desempenho; b) vinculando a utilização dos recursos às críticas de desempenho institucional, tornando o financiamento mais competitivo; c) ampliando a autonomia administrativa; - adotar políticas que priorizem a qualidade e a equidade; - fomentar os estabelecimentos privados; - ampliar os vínculos com o setor produtivo da economia; - ampliar a adaptabilidade da ES às exigências do mercado de trabalho; - aumentar a cooperação entre instituições; - conceder autonomia gerencial às universidades públicas; - apoiar os programas de excelência.	- Diversificar as instituições e os sistemas de ES, tornando-os mais flexíveis; - promover a avaliação quantitativa e qualitativa; - diversificar as fontes de financiamento e reforçar a gestão e o financiamento da ES, através da racionalização, uso responsável dos recursos e definição da missão institucional; - Promover maior adaptação dos sistemas e das universidades às necessidades da sociedade, da economia, expressas em nível nacional e regional, sem perder de vista a universalidade do conhecimento; - estabelecer relações e parcerias com o mundo do trabalho; - promover a reforma do ensino secundário e criar formas de certificação das competências que vão sendo adquiridas fora da via principal e única; - desenvolver parcerias e alianças para compartilhar conhecimentos entre os países; - estabelecer marco legislativo, político e financeiro para a reforma; - estreitar os vínculos ensino-pesquisa; instituições - desenvolvimento local, regional e nacional; ES — Educação geral e profissional; - garantir a participação de todos; - eliminar as desigualdades e os preconceitos de gênero; - implementar programas de desenvolvimento docente e administrativo; - orientar e apoiar os estudantes; - generalizar o uso das novas tecnologias; - reforçar o serviço de extensão à comunidade; - promover a internacionalização acadêmica.	- criar um sistema mais homogêneo e diversificado, coerente geograficamente e com autonomia; - unificar o harmonizar os cursos e diplomas no Europeu, respeitando a diversidade existente e evitando a uniformização; - promover uma avaliação mais eficaz e transparente; - distribuir os recursos segundo méritos, resultados e cumprimento de metas do contrato; - contratualizar o sistema (contratos quadriennais)

Notas

- 1 Nesse estudo, os textos básicos considerados são: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), do Banco Mundial; *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (1996), *Educación: Um Tesouro a Descobrir* (1996) e *Conferência Mundial sobre Educação Superior* (1998), da UNESCO; *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* (1998), do Relatório Jacques Attali.

Bibliografia

- AGUIAR, Márcia Ângela (1988). Sistemas Universitários na América Latina e as Orientações Políticas de Agências Internacionais. In Afrânio Mendes Catani (Org.), *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 103-114.
- ALVAREZ, Sonia (1988). La Evaluación de la Calidad en la Argentina: Perspectivas Futuras. In Afrânio Mendes Catani (org.), *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 229-245.
- ATTALI, Jacques (1999). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. *Le Monde* (www.lemonde.fr). França, 1998. (Há uma versão em Português traduzida por Maria Malta Campos, e publicada na *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, nº10, janeiro-abril, pp. 119-120).
- BANCO MUNDIAL (1995). *La Enseñanza Superior. Las Lecciones Derivadas de la Experiencia*. Washington, D. C.
- BISSERET, Noël (1979). A Ideologia das aptidões naturais. In José Carlos Garcia Durand (Org.), *Educación e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 29-67.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1973). A Comparabilidade dos Sistemas de Ensino. In José Carlos Garcia Durand (Org.), *Educación e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 70-104.
- BOURDIEU, Pierre (1998). A Mão Esquerda e a Mão Direita do Estado. In *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CASTELLANO de SJOSTRAND, Maria Egilda (1998). Universidad, Estado y Sociedad. Una Contribución para el Diálogo. *Revista de Pedagogía*. Vol. XIX, nº56. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela, octubre-diciembre, pp. 35-62.
- CASTELLANO de SJOSTRAND, Maria Egilda (1998). La Política de Privatización de la Educación Superior. *Tribuna del Investigador*. Vol. 5, nº01. Asociación para el Progreso de la Investigación Universitaria. (APIU), enero-junio, pp. 38-50.
- CATANI, Afrânio Mendes (Org.) (1988). *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- CATANI, Afrânio Mendes (2000). Universidade Pública no Brasil: perspectivas para o século XXI. In Afrânio Catani (Org.), *América Latina: impasses e alternativas*. São Paulo: Ed. Humanitas.
- CHAU, Maritona (1988). A Universidade Hoje. *Praga - Estudos Marxistas*. São Paulo: Ed. Hucitec, nº 06.
- CORTÁZAR, José Miguel (1988). Universidad, Estado y Sociedad: balance de un desencuentro. *Revista de Pedagogía*. Vol. XIX, nº56. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela, octubre-diciembre, pp. 53-69.
- CUNHA, Luiz Antônio (1997). Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, nº101, julho.
- DURHAM, Eunice Ribeiro (1988). A Política para o Ensino Superior Brasileiro ante o Desafio do novo Século. In Afrânio Mendes Catani (org.), *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 9-27.
- GUADILLA, Carmem G. (1988). La Reforma de la Educación Superior en Venezuela desde una Perspectiva Comparada. In Afrânio Mendes Catani (org.), *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 189-201.
- KROTSCH, Pedro (1988). Gobierno de la Educación Superior en Argentina: La Política Pública en la Coyuntura. In Afrânio Mendes Catani (org.), *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 203-228.
- SILVA JR, João dos Reis da (1998). Do Estado do Bem Estar Social ao Estado Gestor. In Afrânio Mendes Catani (org.), *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 83-101.
- SILVA JR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar (1999). *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e Mudança na Produção*. Bragança Paulista, USP.
- TEIXEIRA, Anísio (1998). Autonomia Universitária. *Educación e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, pp.77-81.
- TRINDADE, Hágio (1999). Universidade em Perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº10, jan-abr, pp. 5-15.
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Caracas.
- UNESCO (1996). *Educación: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (1998). *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Piracicaba: SP, UNIMEP.
- YARZÁBAL, Luís (1996). Situação do Ensino Superior na América Latina e no Caribe. In: *Mudança e Desenvolvimento da Universidade Pública na América Latina*. Brasília, ANDIFES, pp.51-74.

THE HIGHER EDUCATION RESTRUCTURING PROCESS IN THE INTERNATIONAL DEBATE: THE STANDARDIZATION OF THE DIVERSIFICATION AND DIFFERENTIATION POLICIES

Abstract

The present article analyses the higher education restructuring process through international documents that guide the models and reforms currently being developed. The investigation is focused on the crisis diagnoses, on the contemporary challenges, on the missions and on the proposed alternative solutions, pointing out that there is a kind of standardization in higher education policies in a society of knowledge and in a competitive and globalized world permanently changing. This process underlies the reforms that are being implemented in different Latin American countries.

L'ORDONNANCEMENT DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE DANS LE DÉBAT INTERNATIONAL: LA NORMALISATION DES POLITIQUES DE DIVERSIFICATION ET DIFFÉRENCIATION

Résumé

Cet article analyse l'ordonnancement de l'éducation supérieure à partir de documents internationaux qui orientent les modèles et les réformes contemporaines. La recherche est contrée sur les diagnostics de la crise, sur les enjeux contemporains, sur les missions et aussi sur les alternatives de résolution indiquées. La documentation montre quelque normalisation dans les politiques de l'éducation supérieure dans une société de connaissance et dans un monde globalisé en constante transformation. On peut observer cette question dans les réformes introduites aux différents pays de l'Amérique Latine.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Afrânio Mendes Catani, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Avenida da Universidade 308, Cidade Universitária, 05508-900 São Paulo, SP, Brasil.

O ensino superior privado em Portugal: políticas e discursos

Ana Maria Seixas

Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Neste artigo pretende-se analisar a evolução do ensino superior privado em Portugal, de um sector periférico para um sector de massas. Depois de uma breve descrição do seu enquadramento legal analisam-se discursos relativos a este sector de ensino. Pretendíamos ver que imagens são veiculadas e que argumentos são utilizados, que aspectos e dimensões aparecem como consensuais e onde residem as maiores divergências no que respeita ao papel do ensino superior privado e à sua relação com o Estado e a sociedade portuguesa.

Introdução

Em oposição à tendência verificada até finais da década de 70 de crescente intervenção estatal na oferta, financiamento e regulação do ensino superior, os anos 80 e 90 registam um movimento de privatização e de mercantilização dos sistemas educativos, de acordo com a ideologia neoliberal predominante e seguindo as principais orientações de reforma dos sistemas de ensino superior preconizadas pelo Banco Mundial (1994), OCDE (1998) e, em certos aspectos, pela própria Unesco (1995)¹. Assim, até aos anos 70, a tendência dominante na maioria dos países desenvolvidos caracteriza-se por um aumento do carácter público dos sistemas de ensino superior, expresso no aumento da oferta da rede pública, na "nacionalização" de instituições do sector privado e no aumento do financiamento público do sector privado (Geiger, 1986; Levy, 1986). De acordo com o modelo de Estado-providência, os Estados assumiam um papel de intervenção directa no ensino superior, visando não só uma democratização de acesso, mas também uma maior eficiência do sistema, numa lógica de gestão do capital humano

considerado fundamental para o desenvolvimento económico (Goedegebuure *et. al.*, 1993).

Num contexto de crise do Estado-providência e de crescente expansão dos sistemas de ensino superior, começa a ganhar expressão a ideia de que as forças do mercado mais do que uma intervenção estatal directa contribuem de forma mais positiva para um aumento da qualidade de ensino e da sua eficácia e relevância social. O mercado educativo, através da concorrência e da competição interinstitucional, incentivaria uma maior capacidade de adaptação dos sistemas educativos às necessidades da sociedade.

A compreensão da emergência e expansão de sectores privados de ensino superior requer uma análise da estrutura global da procura e da oferta de ensino superior. R. Geiger (1986; 1991), enfatizando a dimensão da procura, define três tipos de sectores privados associados a diferentes tipos de procura de ensino superior e consequentemente a diferentes categorias de qualidade de ensino, composições sociais do público estudantil e áreas de ensino. Os sectores de massa de ensino superior privado surgem como resposta a uma procura não satisfeita no sector público (procura de "mais" ensino), os sectores privados paralelos estão associados a um certo pluralismo cultural (procura de um ensino "diferente") e, por último, os sectores privados periféricos respondem a uma procura específica restrita de ensino superior (procura de um ensino distintivo).

Daniel Levy (1986) aponta como principal factor explicativo do crescimento dos sectores privados latino-americanos o "fracasso" do sector público. Levy refere concretamente quatro dimensões do fracasso do sector público: a incapacidade de manutenção do seu carácter de distinção social; a sua excessiva politização; a sua não adequação às necessidades do sistema económico; e a incapacidade de resposta à procura crescente de ensino superior. Enquanto os três primeiros factores explicam a emergência de sectores privados elitistas na maioria dos países da América Latina, o último está na origem do desenvolvimento de fortes sectores privados de absorção de procura, exemplificado pelo Brasil.

O peso do sector privado é especialmente forte nas regiões asiáticas e da América Latina. Na Europa, a expansão recente do sector privado ocorre especialmente em países semiperiféricos, como Portugal, e em transição para economias de mercado como é exemplificativo o caso da Roménia (Reisz, 1997). O não desenvolvimento de sectores privados significativos, na década de 80 e 90, nos países centrais, pode ser explicado pela ausência do fracasso

do sector público conjugada com uma política de privatização ou de mercantilização do ensino superior público. Este, através de uma maior diversificação institucional, conseguiu responder à crescente procura massificada de ensino superior mantendo o seu prestígio académico e carácter distintivo. Simultaneamente, a introdução de uma lógica empresarial e de mercado na sua gestão, e o desenvolvimento de actividades geradoras de rendimento (educação para estrangeiros, cursos curtos, pós-graduações e actividades de consultadoria e investigação) dificultaram o desenvolvimento de um sector privado. Como salienta S. Marginson (1997), tal conjugação retira ao sector privado quer o papel social quer o capital económico necessário à sua implementação. A mercantilização do sector público, tendo como referência as universidades públicas empresariais norte-americanas, é vista como dispensando o desenvolvimento de instituições privadas.

Evolução do ensino superior privado em Portugal

Uma análise da evolução do ensino superior privado permite-nos delimitar, grosso modo, dois grandes períodos. Um primeiro período, definido enquanto sector periférico, desde os anos 60 até 1985, e um segundo período até à actualidade, caracterizado pela sua "explosão", transformando-o num sector privado de massa.

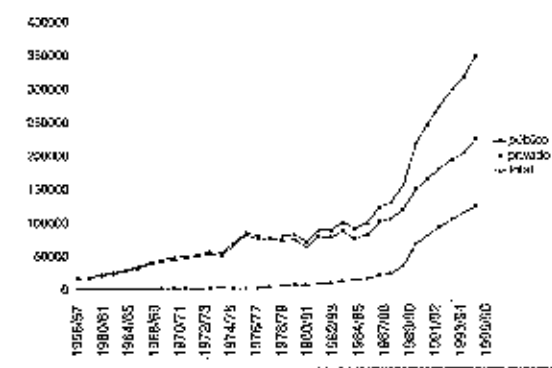


Figura 1- Evolução de efectivos do ensino superior (1956/57 - 1996/97)

Fonte: INE, *Estatísticas da Educação* até ano lectivo 1990/91 e Ministério da Educação, *Estatísticas da Educação*, para os anos seguintes.

1960-1985 — Um sector de ensino superior privado periférico

Até meados dos anos 80, o subsistema de ensino superior privado português assume as características de um sistema periférico, de acordo com um modelo de ensino superior estatal, traduzindo a forte hegemonia do Estado na sociedade portuguesa.

A partir da década de 50, surgem por iniciativa privada, e respondendo a lacunas na oferta no sector público relativa a necessidades emergentes solicitadas pelo processo em curso de modernização da economia, vários projectos em áreas profissionais técnicas, que embora considerados de ensino médio ou superior não eram conforantes de grau. Estes cursos surgem em áreas inexistentes na rede pública, como o ensino pré-escolar, o ensino artístico, secretariado, gestão e turismo. De acordo com um sistema de ensino superior privado periférico, este surge, nesta primeira fase, na sequência essencialmente de uma procura distintiva de ensino. A ausência de restrições formais no acesso ao ensino superior e de diferenças culturais acentuadas na sociedade portuguesa, bem como a hegemonia do Estado, explicam o carácter periférico do sector privado da época. A primeira universidade privada em Portugal surge, nesta época, por iniciativa da Igreja Católica. A Universidade Católica Portuguesa, fundada em 1967 é reconhecida oficialmente em 1971.

Se a conjuntura política e social, bem como a política educativa durante o período revolucionário (1974-76), não favorecem o ensino privado, no entanto, a imagem de degradação do ensino superior público, agravada pela "desregulação" experienciada durante aquele período, reforça a hipótese da emergência e consolidação de um sector de ensino privado concorrencial ao sector público. Entre 1977 e 1982, registou-se a criação de algumas instituições de ensino superior privado, "resultado de uma actuação política de sectores e grupos com ligações estreitas aos professores afastados compulsivamente por motivos políticos no período revolucionário e que defenderam o ensino privado como uma forma de "combater" o ensino público", com um "enquadramento ideológico pró-comunista" caracterizador do período revolucionário (Grilo, 1994a: 417).

O desenvolvimento do sector privado contou com a concordância e mesmo incentivo do poder governamental, nomeadamente do então Ministro da Educação Sottomayor Cardia, que incentivou a expansão da Universidade

Católica para a cidade do Porto. A turbulência vivida no ensino superior durante o processo revolucionário, acentuando o receio da sua degradação e da desvalorização das credenciais escolares devido à sua expansão desde os anos 60, reforça o carácter distintivo da Universidade Católica, traduzido na composição social dos seus estudantes e na imagem de qualidade do seu ensino. O próprio projecto da Universidade Livre, que data de 1976 entrando em funcionamento em 1978, pode ser definido como tentativa de desenvolvimento de um sector privado elitista secular ou pelo menos concorrencial ao sector público.

O sector privado procura manter o carácter de distinção social, reforçando a rendibilidade simbólica e económica do diploma de ensino superior, mesmo nos casos de menor valor no mercado escolar das instituições de ensino não universitário. A imagem do ensino privado como ensino elitista e de, se não de melhor qualidade, pelo menos de funcionamento mais regular do que o ensino público, expressa em certos discursos políticos do início dos anos 80, confirma essa hipótese².

Contudo, a política de "normalização" do sistema educativo levada a cabo pelo I Governo Constitucional, incluindo o estabelecimento de restrições formais no acesso ao ensino superior, modificou, de certa forma, essa tendência. A expansão e verdadeira explosão do ensino superior privado na sociedade portuguesa vai ter como mecanismo despoletador o fracasso do sector público, e também do sector religioso elitista expresso na Universidade Católica, em responder adequada e atempadamente à crescente procura social de educação. Ou seja, será a introdução do *numerus clausus* no ensino superior público, conjugada com um aumento da procura de ensino superior, que constituirá o factor impulsor da verdadeira explosão do sector privado, modificando, assim, as propriedades sociais e escolares do seu público bem como a sua imagem e função.

1986-1996 — A "explosão" do sector privado de ensino superior

O sistema de ensino superior registará uma verdadeira explosão dos seus efectivos a partir dos finais dos anos 80. As fracas taxas de escolarização do ensino superior português e o retorno das teorias do capital humano na retórica da política educativa, destacando a importância da

formação qualificada para o desenvolvimento económico e social nacional num contexto de crescente competição mundializada, aparecem como motivos justificativos para uma política enfatizando o desenvolvimento do ensino superior. A dificuldade do Estado em suportar os crescentes custos financeiros que tal expansão implicaria e a atitude favorável, por parte do poder político governamental, ao desenvolvimento de iniciativas da sociedade civil, favoreceram o desenvolvimento do sector de ensino superior privado.

A privatização de parte do ensino superior português resulta, segundo alguns autores, de uma "demissão calculada" do Estado (Cabral, 1997). No final dos anos 80, a maior facilitação das condições de ingresso no ensino superior, com a abolição da nota mínima de entrada, e a deterioração das condições de trabalho no sector público, acentuando-se os problemas do financiamento das universidades e a degradação da remuneração dos docentes do ensino superior, contribuem para o desenvolvimento do sector privado. Este contou, também, com o apoio político e económico de autarquias locais, cedendo terrenos para a edificação das instituições, custeando a própria construção, ou constituindo-se como accionistas, bem como com a possibilidade de obter algum financiamento através de participações comunitárias.

Contudo, é fundamentalmente de realçar a relação existente entre a oferta e a procura de ensino superior bastante favorável para o desenvolvimento de projectos de iniciativa privada. Estes têm fundamentalmente subjacente uma lógica economicista, privilegiando áreas de ensino cujos investimentos exigidos são pouco significativos e a sua rentabilidade económica será maior uma vez que estava assegurada a sua procura.

Expressando a explosão quantitativa do ensino superior privado, em 1996/97 35.5% dos alunos do ensino superior frequentavam instituições privadas, aumentando esse valor para 36.2% se tivermos em conta apenas os inscritos em cursos de bacharelatos, licenciatura ou em cursos de ensino superior especializados (Ministério da Educação, *Estatísticas da Educação 1996/97*). Em 1999, existiam 10 universidades privadas, incluindo a Universidade Católica, várias em funcionamento em diversas localidades do país, estando ainda outros projectos à espera de reconhecimento oficial. A rede de ensino superior privado comportava ainda mais 104 estabelecimentos

de ensino superior privados reconhecidos pelo Ministério da Educação. As áreas de formação para o comércio e administração de empresas, ciências sociais e direito constituem os domínios de ensino privilegiados pelo sector privado.

A forte expansão do peso morfológico do sector privado no sistema de ensino superior português parece, contudo, ter terminado. Ao longo da década de 90, o ritmo de crescimento do sector privado tem vindo a abrandar, registando-se mesmo uma diminuição acentuada nas entradas iniciais, principalmente no sector universitário. Também o aumento da capacidade de oferta é nitidamente excedentário à procura³. A conjugação da oferta e da procura na última metade dos anos 90 não tem sido pois favorável ao desenvolvimento de um sector privado apoiado fundamentalmente na incapacidade do sector público em responder à procura da educação. Embora não exista uma correspondência perfeita entre o número de vagas e as preferências dos candidatos, a oferta pública de ensino superior tem vindo progressivamente a aproximar-se da procura existente. Tendo apenas como indicação os valores para a 1ª fase do concurso do acesso ao ensino superior, no ano de 1998/99 o número de vagas do sector público abrange 80.2% dos candidatos (Ministério da Educação/DESUP, 1999). A atenuação do factor do fracasso do sector público na capacidade de resposta à procura poderá vir a afectar o sector privado. A sua manutenção e expansão dependerá, assim, quer dos apoios estatais, sobretudo financeiros, que poderá mobilizar, quer da sua capacidade de reforma, assumindo uma lógica concorrencial e de verdadeira alternativa ao ensino público. Para tal, a afirmação da qualidade dos seus projectos educativos, traduzida em resultados positivos na avaliação académica e no mercado de trabalho dos seus diplomados, será fundamental.

Enquadramento legal e político do ensino superior privado em Portugal

1985-1991 — A liberalização do ensino superior

Apesar de se terem iniciado ainda no ano de 1979 estudos conducentes à elaboração dos estatutos do ensino superior particular e cooperativo (Grilo, 1994a; 1994b), de acordo com o estabelecido na Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, apenas em 1989 surge o primeiro

Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo. Até esta data, e do ponto de vista do enquadramento legal do ensino superior privado, será de realçar a publicação do Decreto-Lei nº 100-B/85, com preocupações essencialmente de carácter processual, e fundamentalmente do Decreto-Lei 121/86 de 28 de Maio, que estará na origem no processo de expansão da criação oficial das instituições de ensino superior privado⁴.

Os problemas da inconstitucionalidade do processo de reconhecimento da Universidade Livre, e das cisões internas no seio desta instituição estão na base, sem dúvida, da produção destes instrumentos legais visando colmatar a inexistência de qualquer regulamentação específica para o ensino superior privado.

O XI Governo (1987-1991), de maioria social-democrata, e tendo como Ministro da Educação Roberto Carneiro, vai inaugurar um período extremamente favorável à expansão e consolidação do sector privado, de acordo com o princípio de desestatização do ensino, considerado um dos principais eixos da política educativa governamental (Cunha, 1994). A retórica oficial enfatiza a imagem do ensino privado como expressão de uma escola de valores, traduzindo projectos educativos específicos oriundos da sociedade civil e rejeita o excesso de mercantilismo no ensino privado. O ensino privado aparece como instrumento de reforço do poder da comunidade face a um Estado hegemónico (Carneiro, 1994).

Do ponto de vista legal, durante o XI Governo é recuperado um certo atraso no processo de liberalização do sistema educativo, provocado pela pouca importância concedida ao ensino privado na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. No que respeita ao ensino superior privado, destaca-se, sem dúvida, a publicação do Estatuto de Ensino Superior Particular e Cooperativo de 1989 (Decreto-Lei 271/89 de 19 de Agosto), onde é afirmado o direito à livre escolha de projectos educativos, nomeadamente através de apoios financeiros ao ensino privado. Estabelecem-se, também, neste diploma, as condições legais para a implementação de um sistema de financiamento ao sistema privado apoiado, de certo modo, no esquema do cheque de educação. Segundo o texto legal

o Governo criará, progressivamente e segundo for possível, as condições que permitam a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior particular, designadamente através da atribuição de um subsídio de educação, por aluno,

de montante idêntico ao custo por aluno da manutenção e funcionamento das instituições de ensino superior público, deduzido ao valor das respectivas propinas (artº 15º, nº 4, do Decreto-Lei 271/89).

A introdução do conceito de cheque de ensino, inexistente no projecto elaborado pelo grupo de trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988), traduz bem a atitude favorável do legislador face ao ensino privado, no seguimento, aliás, das recomendações do Conselho Nacional de Educação (1989).

A liberalização jurídica não foi, todavia, acompanhada de um aumento das estruturas de apoio, acompanhamento e fiscalização, tendo como consequência, como escreve a propósito Pedro D'Orey da Cunha (1997:190), uma perda de qualidade do ensino superior privado por falta de fiscalização e uma perda de credibilidade por falta de homologação.

1991-1995 — A tentativa de controlar a "explosão"

Face à retórica favorável ao ensino privado do XI Governo, o XII Governo, também de maioria social-democrata, caracteriza-se por uma tendência de certa forma inversa, concomitante, contudo com um aumento da lógica neoliberal e empresarial no ensino superior público. A necessidade de controlar a expansão do sector privado é todavia justificada pelos efeitos perversos da lógica de mercado subjacente que, no entender do Ministro Couto dos Santos, estaria a desvirtuar o princípio da liberdade de ensino. A possibilidade de "reformat" o ensino superior público, desenvolvendo "universidades empresariais", o aumento das taxas de escolarização do ensino superior, o nível de expansão do sector privado e a imagem de falta de qualidade deste sector podem ser apontados como factores explicativos da emergência de uma política educativa mais adversa ao crescimento do sector privado.

Em 1992, o Ministro Couto dos Santos desencadeia uma acção de inspecção, e recusa inúmeros pedidos de reconhecimento, numa tentativa de moralizar o sistema. A imprensa fala de cerca de 300 cursos que morrem. Além de uma intensificação das acções de fiscalização, o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, que não tinha sido sequer regulamentado, é substituído. O novo Estatuto (Decreto-Lei nº 16/94 de 22 de Janeiro)

pretende estabelecer uma situação de maior homogeneidade formal na globalidade do sistema de ensino superior relativamente a condições genéricas de funcionamento e organização (separação entre órgãos científicos e pedagógicos, participação dos estudantes no conselho pedagógico, integração do sector privado no sistema de avaliação nacional). Com o novo Estatuto é estabelecido o princípio de não separação entre os momentos de autorização da criação do estabelecimento, da autorização do início de leccionação dos cursos e do seu reconhecimento. São também acrescidas as exigências relativas às condições necessárias para a atribuição de graus académicos e para a constituição de instituições universitárias e politécnicas. Parece ser também intenção do legislador diversificar a oferta do ensino superior privado através da criação de cursos de "natureza técnico-laboratorial". No novo Estatuto, o apoio financeiro do Estado é muito menos acentuado. A ideia de cheque escolar, bem como a possibilidade de concessão de subsídios às instituições, desaparecem do texto legal.

Para os defensores do privado, as propostas para o estatuto de 1994 são consideradas representativas de um "condicionamento burocrático da iniciativa privada" e do centralismo escolar. Conforme explicita Sousa Franco, "pela primeira vez se contraria o avanço da liberdade escolar em Portugal, que vem ocorrendo desde 1979" (CNE, 1994: 87).

Enfatizando o contraste entre o liberalismo social-democrata do governo e a acção estatizante nesta área, Jorge Carvalhal, Valsassina Heitor e Amadeu Pinto, representantes do sector privado no Conselho Nacional de Educação, exprimem a sua discordância quanto às alterações propostas. As principais críticas apontadas ao novo Estatuto assentam basicamente em três aspectos e contestam fundamentalmente o papel do Estado, considerado demasiado intervencionista e discriminatório. Ao limitar a livre organização e funcionamento das escolas e cursos, consideram que o poder central estatal sai reforçado. Por outro lado, argumentam que as exigências consideradas exorbitantes quanto aos requisitos materiais e humanos não só colocam em causa um grande número de instituições de ensino superior privado, como são medidas irrealistas e discriminatórias, na medida em que o país não dispõe de recursos qualificados para a sua cabal satisfação nem estes requisitos são cumpridos em muitas instituições de ensino superior público. Outra das críticas apontadas sublinha a discriminação que as propostas

estabelecem entre os alunos do ensino superior, violando o princípio de igualdade dos cidadãos, ao não garantirem igualdade de tratamento no que respeita aos serviços de acção social escolar (CNE, 1994). O Estatuto será alterado, por ratificação, pela Lei nº 37/94 de 11 de Novembro, depois de discutido na Assembleia da República, mantendo-se, contudo, as principais alterações face ao anterior.

Embora objecto de uma primeira tentativa de "moralização", o processo de crescimento do ensino superior privado manteve-se durante a vigência do XII Governo, traduzindo as fortes pressões existentes e de acordo com uma lógica de Estado paralelo (Santos, 1990).

1995-1999 — Em direcção à consolidação e credibilização do ensino superior privado?

Se durante o mandato do governo socialista o ensino superior não é considerado domínio prioritário, o discurso educativo oficial enfatiza fundamentalmente a necessidade de consolidar e credibilizar o ensino superior existente, sobretudo o sector privado e o ensino superior politécnico. A retórica oficial acentua, assim, a preocupação com a qualidade e avaliação do ensino superior, na esteira do discurso do anterior governo social-democrata, embora, contrariamente a este, reforçe o princípio da responsabilidade do Estado, quer no financiamento quer na oferta de ensino superior.

O Ministro da Educação Marçal Grilo apresenta, no início do seu mandato, uma atitude muito mais favorável ao sector privado do que os Ministros da Educação do XII Governo social-democrata. Visando a regulação e consolidação do ensino superior privado Marçal Grilo, depois de ter solicitado pareceres junto de um conjunto de personalidades, elabora um despacho orientador da política educativa para o ensino superior (Despacho 62/ME/96, de 18 de Abril, publicado a 14 de Maio), onde determina medidas de regulamentação e aplicação do Estatuto do Ensino Superior Privado. Com a mesma justificação, no Verão de 1997 é criado, por Resolução do Conselho de Ministros, um grupo de missão, a funcionar na dependência do Ministério da Educação, com o objectivo de proceder à avaliação do cumprimento por parte das instituições de ensino superior privado dos imperativos legais de

adequação ao Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo. Procurando controlar a expansão do sistema de ensino superior, em Outubro de 1997 é suspensa, até 31 de Dezembro de 1999, a apreciação de novos requerimentos de reconhecimento de interesse público de instituições e de autorização de funcionamento de cursos e de reconhecimento de graus (Decreto-Lei 277/97 de 8 de Outubro).

Num quadro de desenvolvimento de medidas que, de acordo com a retórica oficial, visam a consolidação e credibilização deste subsistema de ensino, destaca-se também a introdução de procedimentos de controlo sistemático do funcionamento das instituições a realizar pela Inspeção Geral da Educação, e a aplicação ao ensino superior privado do sistema de avaliação e acompanhamento fixado pela Lei de Avaliação do Ensino Superior. Registe-se, ainda, os trabalhos de revisão do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, visando a introdução de uma maior exigência e rigor nos requisitos necessários aos processos de reconhecimento e autorização de funcionamento, bem como na sua efectiva implementação. Traduzindo, muito provavelmente, a dificuldade em conciliar os diferentes grupos de interesses, em vez de uma revisão alargada do Estatuto, em Março de 1999, pelo Decreto-Lei 94/99 de 23 de Março, são introduzidas alterações penalizando o funcionamento de instituições e de cursos atribuindo graus académicos, respectivamente sem reconhecimento de interesse público e sem autorização de funcionamento e reconhecimento de graus. Ao abrigo do novo quadro jurídico são mandadas encerrar algumas escolas e cursos, despoletando uma vaga de contestação por parte dos seus estudantes, que acusam o Estado de não ter agido em tempo devido. A publicação das listas dos docentes de cada instituição de ensino superior (Decreto-Lei nº 15/96 de 6 de Março) e a introdução de uma nota mínima de acesso ao ensino superior, primeiro com carácter facultativo e depois obrigatório, são outras medidas implementadas, durante o mandato de Marçal Grilo, que podem ser inseridas no processo de controlo do sector privado. Este é, sem dúvida, o mais afectado pela introdução de uma nota mínima de acesso ao ensino superior, dada a lógica prevalecente na procura de ensino superior pelos estudantes privilegiando o sector público, o menor capital escolar dos estudantes do ensino superior privado e o facto de o sector privado depender fundamentalmente do pagamento das propinas.

Imagens e discursos sobre o ensino superior privado

Imagens e discursos críticos

O ensino superior privado está longe de estar associado a uma imagem de excelência e de qualidade. A política de demissão ou de ausência do Estado, o carácter descoordenado e a supremacia da lógica economicista na condução do processo de expansão do sector são aspectos fortemente criticados, mesmo pelos representantes do próprio sector, como veremos adiante.

Se os discursos ministeriais procuram salientar a heterogeneidade dos dois sectores relativamente à qualidade do ensino, publicações oficiais acentuam a associação entre ensino superior privado e ausência de qualidade de ensino. Esta imagem é explícita no *Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia — Contribuição Portuguesa para o Debate* (Ministério da Educação/DGES, 1993). Segundo os seus autores,

[é] forçoso reconhecer que, na generalidade, o ensino privado não tem um adequado nível de qualidade, sendo um número muito significativo de instituições pouco mais do que *escolas secundárias de nível superior*, sem quadros docentes qualificados e onde a prática da investigação está ausente (id.: s/p).

O ensino superior privado é ainda acusado de distorcer a oferta de ingresso e da procura de ensino superior, centrando-se em áreas ou domínios de estudo exigindo menores investimentos e com baixos custos de funcionamento, cujo mercado de trabalho está já fortemente saturado.

A ideia de que a expansão quantitativa do ensino superior privado "talvez nem sempre tenha estado associada a uma suficiente garantia da qualidade de ensino ministrado ou da correcta organização dos correspondentes estabelecimentos" é, também, partilhada pelo Conselho Nacional de Educação (1994: 66). Já no parecer sobre a revisão do Estatuto de 1989, produzido por esta entidade, é destacada a heterogeneidade do sector bem como os principais problemas a ele associados: incumprimento dos projectos educativos, acumulação docente, carência de recursos materiais e humanos e ausência de componente de investigação científica.

O crescimento do ensino superior privado é fortemente contestado por sindicatos, ordens e associações profissionais e por vários sectores da própria academia, sobretudo do sector público. O Sindicato Nacional do Ensino Superior considera imprescindível a

moralização, num sector de ensino que adquiriu uma enorme importância, mas que tem crescido de forma completamente desordenada e que, em grande parte, não preenche, os requisitos mínimos de qualidade que deveriam caracterizar o ensino superior e ameaça desqualificar o ensino universitário e politécnico português no seu conjunto (Snesup, 1997: 3).

O SNESup contesta a política de demissão do Estado, considerando que o crescimento do sector privado é feito à custa e resultado das falhas do sector público, mais do que devido ao mérito do sector privado. Criticando a qualidade da maioria dos estabelecimentos, acusa o ensino superior privado de "simulacro de formação superior". Argumentando que este subsector de ensino se caracteriza mais pela existência de projectos empresariais do que de projectos educativos, questiona a ideia de prestação de um serviço público defendida pelos representantes do sector privado. Para além da necessidade de aumentar a capacidade de oferta da rede pública, de uma maior e efectiva regulação estatal, principalmente na aplicação da lei, o SNESup postula como fundamental para a defesa da qualidade do ensino superior português uma maior exigência nos critérios de concessão do reconhecimento de interesse público e na composição do corpo docente dos estabelecimentos. Os problemas no domínio da contratação do pessoal docente do ensino superior privado são especialmente realçados por esta organização sindical. A lógica economicista do sector privado, o seu desenvolvimento à custa do sector público, a fraca qualidade do ensino superior privado e a necessidade de clarificação da relação laboral do seu corpo docente, nomeadamente através de uma convenção colectiva de trabalho, são questões onde parece prevalecer algum consenso discursivo entre organizações ou representantes sindicais.

Este consenso é, de certa forma, também alargado a parte da academia pública. A Universidade de Lisboa, através do seu Senado, critica o que designa de facilitação da existência de instituições privadas sem condições para ministrar licenciaturas, bem como a introdução de "regras de concorrência desleais entre o sector público e o sector privado", como a possibilidade de alargamento da rede de oferta de ensino superior recorrendo a contratos com o ensino superior privado, em detrimento do sector público (Universidade de Lisboa, 1997: 4-5). Já em 1986 a Universidade de Lisboa tinha manifestado a sua posição crítica face ao ensino superior privado emergente, questionando a forma de reconhecimento de interesse público de

instituições de ensino superior privado pelo então Ministro da Educação Deus Pinheiro, o seu nível científico e pedagógico bem como o seu impacto no sector público. A acumulação de funções docentes no sector privado pelos professores integrados em instituições públicas e a disparidade entre os *numerus clausus* dos dois sectores, agravada pelo facto de o ensino privado se concentrar essencialmente em áreas de mercado de trabalho saturado, são desde essa altura apontadas como factores prejudiciais para o desenvolvimento de um ensino superior público de qualidade⁵.

O impacto negativo do desenvolvimento do sector privado no ensino superior público português e a questão da concorrência entre os dois sectores, sobretudo no mercado de trabalho, é salientada por vários académicos reivindicando a defesa das universidades públicas. Como exemplo paradigmático de um discurso crítico do desenvolvimento do sector privado, assente na ideia de que este se teria processado à custa do ensino público, ameaçando o próprio espírito de corpo e a qualidade das instituições públicas, escreve Manuel Vilaverde Cabral (1997):

Os efeitos negativos desta parasitagem do sector público pelo privado não são apenas económicos. A promiscuidade entre os dois sectores é também responsável por muitas dificuldades de funcionamento das universidades públicas e tem contribuído para destruir o espírito de serviço público que deve caracterizá-las. É a universidade como vocação que está em risco com todas as consequências previsíveis para a qualidade do ensino, da investigação e da própria cultura nacional.

No mesmo sentido argumenta outro docente do ensino superior público, destacando o carácter concorrencial, não entre os dois sectores, dada a superioridade da qualidade e oferta do ensino público, mas entre os licenciados no mercado de trabalho, e a questão da acumulação dos docentes, considerado factor de enfraquecimento do espírito de corpo ou de instituição dados os conflitos de interesses em jogo:

(...) não faz sentido falar, por enquanto, de concorrência entre projectos públicos e privados, porque, salvo uma ou outra eventual excepção — a Universidade Católica é uma — os projectos de ensino superior privado não foram concebidos para competir com as universidades públicas na oferta de cursos melhores do que os existentes ou de cursos que fazem falta e não são oferecidos. Limitam-se a atrair os alunos que nos concursos nacionais não entram nas universidades públicas, mesmo as menos cotadas, e são portanto projectos separados no campo do recrutamento e no custo. Não são projectos concorrentes. A concorrência que as universidades privadas promovem é,

portanto, entre licenciados no mercado de trabalho. (...) Por mais difícil que seja, as universidades públicas devem procurar que a própria oferta não conduza ao desemprego de licenciados que prejudica os alunos e terá consequências gerais imprevisíveis. É este o principal dever de lealdade em causa, violado quando um professor de uma universidade pública ajuda uma universidade privada a lançar no mercado "profissional" licenciados que concorrerão com os da sua escola (Lamas, 1998).

Por último, registre-se a posição das ordens e organizações profissionais. O receio da desvalorização da profissão, dada a perda da raridade dos diplomados que a expansão do sistema de ensino superior implica, está subjacente à posição crítica manifestada pelas ordens e associações profissionais quanto à proliferação de cursos no ensino superior. O argumento da falta de qualidade reforça a ideia da necessidade de contenção da expansão, nomeadamente em áreas onde o peso do sector privado é maior e o mercado de trabalho considerado saturado, como no caso de Direito. Exemplificativa da atitude de desconfiança face à qualidade de ensino do sector privado foi a publicação pela Ordem dos Advogados, no início do ano de 1997, de um anúncio de admissão de dois documentalistas para os seus serviços, restringindo o concurso a licenciados em Direito pelas Universidades Católica, de Coimbra e de Lisboa. O não reconhecimento implícito da competência e qualidade dos licenciados pelas universidades privadas foi repudiado pelo sector privado, nomeadamente pela Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado (APESP).

Os discursos em defesa do privado

Os representantes e elementos da comunidade académica do ensino superior privado, bem como os seus apoiantes, apresentam, como seria de esperar, um discurso muito mais optimista face às possibilidades e qualidades do sector de ensino superior privado.

O papel desempenhado pelo sector privado, ao responder à procura crescente de ensino superior, colmatando lacunas na rede pública e permitindo o acesso ao ensino superior de uma grande percentagem de estudantes a quem o Estado negava esse direito, são aspectos por demais salientados nos discursos dos defensores do sector privado. O ensino superior privado aparece como factor de expansão e democratização do ensino superior, de inovação e de desenvolvimento local. Embora salientem a

superioridade do modelo de gestão privada, associado a uma concepção "empresarial" de universidade, é especialmente defendida a ideia do ensino superior privado como serviço público, sendo criticada a ideia da educação como negócio. A iniciativa particular responde "ao apelo que o país lançava para aumentar a taxa de escolarização neste nível de ensino" (Cunha, 1997: 189). De forma geral, consideram muitas das críticas feitas ao ensino superior privado inevitáveis e normais, devido a lacunas e problemas no sector considerados próprios de instituições em fase inicial de desenvolvimento e/ou a um papel menos positivo do próprio Estado na regulação do processo de expansão do sector, mas também consideradas resultado de uma atitude de hostilidade face a um novo elemento considerado concorrencial no campo do ensino superior. Conforme escreveu recentemente A. Martins da Cruz (1999):

Quem não ande envolvido nas lides universitárias tenderá a repartir pelas públicas, as universidades boas, e pelas privadas, as universidades más. Essa parece ser a opinião dominante, embora errada, devida a causas múltiplas, nas quais terão com certeza cabimento faltas das próprias universidades privadas, a natural desconfiança da inovação em frente de instituições tradicionais e um tanto míticas, mas devida sobretudo à viva animosidade de responsáveis de universidades estatais. (...)

Os milhares de raparigas e de rapazes para os quais, e até então, a Universidade fora aspiração utópica, porque rejeitados pelas universidades públicas, acorreram e encheram as universidades privadas, cujo dinamismo assim tornava efectiva a democratização do ensino universitário em Portugal. E foi aí que as universidades públicas — não todas, mas quase todas, volto a dizer — acordaram: estava à vista o até então impensável fim do monopólio do seu ensino e das suas elites. Os riscos da concorrência em áreas tão sensíveis desassossegaram-nas vivamente.

Reconhecendo a grande heterogeneidade no sector, a APESP contesta as críticas feitas à qualidade dos projectos do ensino superior privado. Conforme escreve a propósito Salvato Trigo (1995), enquanto presidente da APESP: "(...) promoveu-se falaciosa, e, em certos casos mesmo falsa, sinonímia entre "privado" e sem qualidade, seguindo-se um irreprimível vício de não poucos lusitanos de falarem do que não sabem e julgarem sem fundamento". Ainda segundo Salvato Trigo, toma-se assim,

necessário acabar com a falsa dicotomia e falsos preconceitos de que o ensino público é bom e o ensino privado é mau. Todo o ensino é público, a única diferença está na natureza da sua gestão⁶.

A antiguidade do sector público, face à recente implantação do ensino superior privado, é apresentada como factor justificativo da superior qualidade em algumas áreas do sector público face ao privado. Conforme explicita Jorge Carvalho, um dos sucessores de Salvato Trigo na presidência da APESP: "É uma questão de tempo. As universidades privadas não tiveram tempo para formar o seu próprio corpo docente, para consolidar o seu ensino"⁷.

A falta de recursos humanos qualificados a nível nacional bem como a existência de prazos legais para a concessão dos graus de mestre e doutor, são factores frequentemente referidos nos discursos dos defensores do sector privado justificando a falta de um corpo docente próprio e o recurso a professores do sector público, legitimando, assim, a credibilização das instituições privadas com o prestígio das universidades públicas a que pertencem. A colaboração no seu corpo docente de técnicos de reconhecido mérito profissional é acentuada pelos representantes do sector privado. A mais valia da experiência profissional é muitas vezes apresentada como contrapartida à falta de qualificação académica do corpo docente, reforçando a imagem de uma formação mais adequada às necessidades concretas do mercado de trabalho.

Os defensores do sector privado tendem a relativizar, o mesmo a naturalizar, a questão da acumulação docente. Referem não só a grande tolerância que existe face à acumulação com outras actividades privadas, como o próprio processo de criação e consolidação de novas instituições do ensino superior público, envolvendo a colaboração de docentes de outras instituições. Contestam, no mesmo sentido, a imagem de desenvolvimento do sector privado à custa do sector público. Paradigmática é a afirmação de Teresa Beleza (1997):

Vivem parasiticamente à custa das universidades públicas, como se tem dito? Eu diria: e vice-versa. O corpo docente das públicas só não morre à fome, em sentido físico e espiritual, porque as privadas complementam as suas ridículas remunerações (itálico no original).

A gestão privada do ensino tende a ser apresentada como superior à gestão das instituições públicas. Teresa Beleza, ao explicar o "fascínio das universidades privadas" sobre os professores do sector público, aponta como causas não só as más condições de trabalho e remuneração no sector público, associadas a uma "proletarização absurda da docência universitária",

mas também, e sobretudo, as qualidades do sector privado. Referindo-se às universidades privadas, afirma no mesmo texto:

Elas permitem um espaço de manobra académica, de inovação e de responsabilidade que, por "natureza", ultrapassa largamente o que é possível nas universidades públicas. A estrutura mais rígida da hierarquia académica e a crónica falta de meios nestas não permite em geral grandes ousadias ou autonomias significativas, sobretudo antes de se atingir o topo da carreira. (...) a capacidade, o esforço e a dedicação são recompensadas de uma forma muito mais visível e rápida numa empresa privada. (itálico no original)

As virtudes da gestão privada, considerada menos burocratizada e permitindo um maior dinamismo, são acentuadas pelos representantes e apoiantes do sector privado. O modelo de gestão privada é considerado mais eficiente e racional, além de premiar de forma mais visível o esforço e mérito profissional dos docentes. A gestão privada contribuiria, ainda, para um maior grau de exigência dos alunos enquanto clientes de um serviço que pagam, bem como de identificação destes com a instituição ao enfatizar a realização de rituais simbólicos procurando desenvolver uma cultura e identidade organizacional específica.

A maior racionalidade e eficiência da gestão privada, traduzida nos menores custos de ensino por aluno, aparece como argumento justificativo para a introdução da lógica da gestão privada no sector público, se não mesmo a sua total privatização. Na perspectiva de Jorge Carvalho:

*(...) o problema que está a pôr-se, da entrega da administração de hospitais à iniciativa privada, pode pôr-se na educação. O sector privado pode administrar instituições do sector público. É um problema de racionalidade da gestão dos recursos financeiros disponíveis*⁸.

De igual modo, os defensores do sector privado defendem a constituição de um verdadeiro mercado no campo do ensino superior como forma de melhorar a qualidade do sistema através do aumento da concorrência e competição interinstitucional. As desigualdades existentes nos custos de ensino para os estudantes dos dois sectores são vistas como obstáculos ao funcionamento de uma verdadeira lógica de mercado e de competição entre os dois sectores de ensino. Neste sentido postulam a introdução do cheque de ensino, igualando as oportunidades de escolha e de acesso aos diversos estabelecimentos de ensino, bem como a introdução no sector público de pagamento de propinas próximas dos custos reais. De

acordo com uma lógica neoliberal, reforçando as virtudes do mercado enquanto instância reguladora, Pedro Arroja afirma que

só existe uma maneira de provar quais são as boas e as más instituições de ensino superior: retirem as propinas subsidiadas às universidades públicas e ponham-nas em concorrência todas umas com as outras e deixem que os estudantes escolham com base na qualidade⁹.

O financiamento público do ensino privado através dos consumidores é considerado, para alguns defensores do sector privado, condição fundamental para garantir a igualdade de oportunidades de acesso e de opção educativa. A introdução do cheque de ensino, e o igual tratamento em questões de acesso a benefícios de serviços de acção social escolar são, assim, reclamados enquanto direitos dos cidadãos que o Estado tem a obrigação de assegurar:

Penso que não só é legítimo como é uma gritante injustiça o estado não subvencionar esses alunos (do ensino privado). As pessoas, enquanto cidadãos contribuintes, pagam o ensino de todos, através de impostos, mas quando querem exercer a sua opção por uma escola não estatal pagam duplamente¹⁰.

O apoio financeiro estatal, permitindo uma efectiva igualdade de oportunidades de acesso e concorrência real entre os diversos estabelecimentos de ensino dos dois sectores, é considerado, assim, fundamental para a viabilização de um sector privado não elitista concorrencial ao sector público.

A concretização da igualdade de oportunidade entre o ensino público e privado não é só uma exigência dos direitos fundamentais de aprender e ensinar. É isso, mas é muito mais. Sem essa igualdade de oportunidades, o ensino particular ou se transforma num ensino elitista, ou cai num ensino de segunda. Ambas as alternativas contrariam radicalmente o projecto da sociedade democrática que felizmente conquistámos (Cunha, 1997: 197).

Uma maior capacidade de resposta por parte do sector público à procura do ensino superior, num contexto de desigualdades de custos de ensino para os estudantes entre os dois sectores, explica, sem dúvida, uma menor procura dos estudantes pelo sector privado, pondo em risco a viabilidade económica de muitas instituições do ensino superior privado. Os discursos de elementos do sector privado enfatizam, contudo, o receio da falência de escolas com bons projectos educativos "que, apesar do seu

interesse, pela inovação que representam, pela faixa de mercado a que se dirigem, não tenham capacidade e dimensão para conquistar a sua dimensão económica"¹¹, em favor de projectos de cariz mais empresarial, geralmente associados a condições de ingresso e de frequência pouco exigentes.

A inexistência de igualdade de acesso ao ensino superior, dada a grande diferença nos montantes das propinas entre os sectores de ensino superior privado e público, conduz à inviabilização de um sector privado paralelo e à segmentação do mercado educativo de ensino superior. O valor da instituição de ensino superior é determinado essencialmente pelo seu prestígio social e pela sua reputação relativamente à dificuldade de entrada e não pelo montante das propinas exigidas. Mesmo no ensino superior privado o valor das propinas não reflecte necessariamente a qualidade dos serviços educativos prestados¹².

Os discursos relativos ao papel do Estado na regulação do processo de expansão do sector de ensino superior privado acentuam as ambiguidades da actuação do Estado ao longo do processo. Se o Estado permitiu a liberalização jurídica necessária para o desenvolvimento do sector, por outro lado não aumentou as estruturas de apoio, acompanhamento e fiscalização necessárias ao desenvolvimento de um ensino superior privado homogéneo quanto à qualidade de ensino. Quer Salvato Trigo, quer Jorge Carvalho, enquanto presidentes da APESP referem a incapacidade do Estado em cumprir a lei, contribuindo para a manutenção no sistema de instituições com menos qualidade e mantendo um clima de suspeição relativamente ao sector privado. Conforme afirma Jorge Carvalho:

O Estado não criou condições ágeis e qualificadas para acompanhar este processo. Deveria ter estruturas capacitadas para analisar convenientemente os requerimentos para reconhecimento dos cursos e ter um papel mais selectivo. Os processos têm de ser analisados de uma forma mais substantiva, sabendo quem são os professores, qual é a viabilidade económica, qual a consistência do projecto científico-pedagógico. Por aí se desmobilitaria muita gente que entrou neste processo sem ter uma clara consciência e noção das responsabilidades¹³.

A necessidade de o Estado aplicar as medidas previstas na lei já tinha sido também referida por Salvato Trigo (1995). Considerando que a necessária racionalização e consolidação do sistema de ensino superior privado passa pela selecção, e estimando que cerca de 30% das escolas não

reuniriam as condições requeridas pelo Estatuto no final do período transitório (Julho de 1997). Salvato Trigo defende em Janeiro de 1996 a não prorrogação do prazo para a aplicação do Estatuto, como já tinha sido feito previamente pelo Governo.

Ao lado das críticas à política de omissão do Estado, surge também uma contestação ao que representantes e elementos do sector privado consideram uma intervenção excessiva da tutela. As críticas, já referidas, ao Estatuto de 1994 ou à introdução da nota mínima são disso exemplo.

O facto de a oferta de ensino superior privado se concentrar sobretudo nas áreas das ciências sociais, gestão e direito, é justificada pela relação entre a oferta e a procura no campo do ensino superior, e a necessidade de assegurar a viabilidade económica das instituições privadas, cuja maior fonte de financiamento reside nas propinas, ou seja, depende da procura existente. Uma maior correspondência entre a procura e a oferta pública nas áreas de engenharia, existindo mesmo vagas por preencher, aparece como principal motivo justificativo da não criação de mais cursos nestas áreas no sector privado. Uma maior articulação com o sector público, através da realização de protocolos e intercâmbios, visando o melhor aproveitamento possível dos recursos humanos e materiais existentes, e uma visão global de todo o ensino superior, são considerados aspectos essenciais para um desenvolvimento harmonioso do sistema de ensino superior. Por último, refira-se que os representantes do sector privado consideram a avaliação do ensino superior privado fundamental para o processo de consolidação e credibilização do sector, defendendo mesmo o estabelecimento de uma classificação/hierarquização das escolas.

Conclusão

O forte crescimento do ensino superior privado é resultado do aumento da procura de educação de nível superior, num contexto de restrições orçamentais associadas a limitações na capacidade de oferta de ensino superior público e a uma política educativa favorável ao desenvolvimento de iniciativas da sociedade civil.

A passagem de um sector privado periférico de ensino superior característico dos anos 60 e 70 para um sector privado de massas a partir da

década de 80 modifica as propriedades sociais e escolares do seu público e a sua imagem e função. Os discursos relativos ao ensino superior privado e ao seu processo de expansão salientam a ambiguidade e especificidade do papel do Estado na sua regulação. O Estado assume sobretudo uma forma de Estado paralelo, ao não regulamentar ou promover a aplicação da legislação. Contudo, e de forma aparentemente paradoxal, a política de demissão ou de ausência do Estado está associada a uma atitude demasiado intervencionista do Estado na regulação do ensino superior privado.

A política de omissão do Estado, o carácter desordenado e a supremacia da lógica economicista no processo de expansão do ensino superior privado parecem ser aspectos consensuais nos vários discursos analisados. Os discursos mais críticos acentuam sobretudo a imagem da ausência de qualidade do ensino superior privado e o seu impacto negativo no ensino superior público, ameaçando o seu espírito de corpo e a qualidade de ensino. Os discursos em defesa do ensino privado sublinham fundamentalmente o seu papel na expansão e democratização do acesso ao ensino superior, bem como a superioridade da gestão privada. De acordo com a ideologia neoliberal, e salientando as virtudes regulatórias da concorrência e competição, reclamam a constituição de um verdadeiro mercado de ensino superior que permita a consolidação de um sector privado paralelo, concorrencial e alternativo ao ensino superior público.

Notas

- 1 Para uma análise da evolução das políticas educativas para o ensino superior em Portugal nas últimas décadas, veja-se Seixas (2000).
- 2 Para uma análise dos discursos políticos parlamentares relativos ao ensino superior privado veja-se Seixas (2000).
- 3 O número de efectivos que entraram pela 1ª vez e no 1º ano nas universidades privadas diminuiu 27% entre os anos lectivos 1995/96 e 1997/98 (Ministério da Educação/SNESup, 1999). Relativamente ao preenchimento das vagas postas à disposição no sector privado, enquanto que no ano lectivo 1990/91 aquelas foram preenchidas na sua quase totalidade (95%), essa proporção tem vindo a diminuir, atingindo, pela primeira vez, valores inferiores a 50% no ano lectivo de 1997/98.
- 4 Será com base neste decreto de 1986 que o Ministro João de Deus Pinheiro reconhecerá, no Verão desse ano, através de despachos ministeriais, a autorização da abertura, como estabelecimentos de ensino superior privado, da Universidade

Portugalense, da Universidade Autónoma Luis de Camões, do Instituto Superior de Gestão, da Escola Superior de Jornalismo, do Instituto das Novas Profissões, do Instituto Superior de Línguas e Administração, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, da Cooperativa de Ensino Superior Artístico Árvore, do Instituto Superior de Assistentes e Interpretes, da Cooperativa de Técnicas Avançadas de Gestão e de Informática, da Universidade Lusíada, do Instituto Superior de Matemáticas Modernas e da Universidade Internacional.

- 5 Cf. declarações da Reitoria da Universidade de Lisboa ao jornal *Diário de Lisboa*, de 15.10.86.
- 6 Cf. declarações ao jornal *A Capital* de 8.11.95.
- 7 Cf. declarações ao jornal *Diário de Notícias* de 12.3.94.
- 8 Cf. declarações aos jornais *Diário de Notícias* de 12.3.94 e *Público* de 31.9.99 (transcrição do primeiro).
- 9 Cf. entrevista ao jornal *Correio da Manhã* de 7.3.95 e ao *Diário de Notícias* de 13.2.95 (transcrição do primeiro).
- 10 Cf. declarações de Jorge Carvalho em entrevista ao *Diário de Notícias*, (Suplemento Universidades) de 21.12.95.
- 11 Idem.
- 12 Num estudo sobre a estrutura de mercado das universidades privadas japonesas, Yonezawa e Baba (1998) concluem pela não existência de uma correlação entre o prestígio das instituições e o valor das propinas, não se registando diferenças significativas entre as propinas das universidades privadas japonesas. A tentativa de atrair estudantes promissoras leva a que as universidades privadas mais prestigiadas diminuam o valor das suas propinas, aproximando-o do existente nas universidades públicas.
- 13 Cf. declarações em entrevista ao jornal *Diário de Notícias* de 31.1.99.

Referências

- BELEZA, Teresa (1997). Públicos vícios, virtudes privadas? *Público*, 30.11.97.
- CABRAL, Manuel Vilaverde (1997). Em defesa das Universidades Públicas. *Diário de Notícias*, 25.8.1997.
- CARNEIRO, Roberto (1994). O estatuto do ensino particular e cooperativo. Subsídios para uma análise interpretativa. In R. Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre. Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: Edições Asa, pp. 103-110.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta Global da Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1989). Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, Parecer nº 3/89. *Diário da República*, 2ª Série, nº117, 22.5.1989, pp. 5040-5059.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1994). *Pareceres e Recomendações - 1993*. Lisboa: CNE.

- CRUZ, A. Martins da (1995). Que universidade privada? *Diário de Notícias*, 31.7.95.
- CRUZ, A. Martins da (1999). Bumba nas universidades privadas. *Diário de Notícias*, 5.3.99.
- CUNHA, Pedro (1994). A evolução do ensino particular e cooperativo na vigência do XI Governo Constitucional (1987-1991). In R. Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre. Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: Edições Asa, pp. 129-143.
- CUNHA, Pedro (1997). A Reforma do Sistema Educativo no Ensino Particular. In Faculdade de Ciências Humanas, *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- GEIGER, Roger (1986). *Private Sectors in Higher Education, Structure, Function, and Change in Eight Countries*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GEIGER, Roger (1991). Private Higher Education. In Philip Altbach (ed), *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago/London: St James Press, vol. 1, pp. 233-246.
- GOEDEGEBUURE, Leo; KAISER, Frans; MAASSEN, Peter; MEEK, Lynn; VAN Vught, Frans; Waert, EGBERT (eds.) (1993). *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. London: Pergamon Press.
- GRILLO, Eduardo Marçal (1994a). O Sistema Educativo. In António Reis (coord.) *Portugal. 20 Anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 406-435.
- GRILLO, Eduardo Marçal (1994b). O Ensino Superior Particular. In R. Carneiro (org. e coord.) *Ensino Livre. Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: Edições Asa, pp. 111-116.
- I.N.E. (Vários anos). *Estatísticas da Educação*. Lisboa: I.N.E.
- LAMAS, António Garcia (1998). Universidades públicas e privadas: corrigir a confusão. *Público*, 2-3-98.
- LEVY, Daniel (1986). *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARGINSON, Simon (1997). Imagining Ivy: Pitfalls in the Privatization of Higher Education in Australia. *Comparative Education Review*, vol. 41, 4, pp. 460-480.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (vários anos). *Estatísticas da Educação*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DESUP (1999). *Estatísticas de Acesso ao Ensino Superior*. disponível em <http://www.desup.min-edu.pt>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DGES (1993). *Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia - Contribuição portuguesa para o debate*. Lisboa: ME/DGES (policopiado).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEESUP (1999). *Ensino Superior: algumas estatísticas*, disponível em <http://www.desup.min-edu.pt>.
- OCDE (1998). *Redefining Tertiary Education*. Paris: OCDE.
- REISZ, Robert (1997). Private Higher Education in Romania. *Tertiary Education and Management*, vol 3, 1, pp. 36-43.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1986)*. Porto: Edições Afrontamento.

- SEIXAS, Ana Maria (2000). *A Inevitável Presença do Estado: Políticas e Opções no Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Dissertação de doutoramento).
- SNESup (1997). Ensino Superior Particular e Cooperativo: mudar de política ou comprometer o futuro. *SNESupinformação*, Julho, nº 39, ano 8.
- TRIGO, Salvato (1995). Consolidação passa pela selecção. *Diário de Notícias*, 31.7.95.
- UNESCO (1995). *Changement et développement dans l'enseignement supérieur: document d'orientation*. Paris: Unesco.
- UNIVERSIDADE DE LISBOA (1997). *Parer sobre a lei do Financiamento* (Fotocopiado).
- WORLD BANK (1994). *Higher Education. The Lessons of Experience*. Washington: World Bank.
- YONEZAWA, Akiyoshi; BABA Masateru (1998). The Market Structure for Private Universities in Japan. How has Japan Achieved Mass Higher Education in the Private Sector? *Tertiary Education and Management*, vol. 4, 2, pp.145-152.

THE PRIVATE HIGHER EDUCATION IN PORTUGAL: POLICIES AND DISCOURSES

Abstract

In this paper the author describes the evolution of private higher education in Portugal from a peripheral to a mass system. After a brief description of its legal framework, some discourses about this system are analysed. The intention is to show which images are built and which arguments are set forward, which dimensions are consensual and where lie the biggest divergences as far as the role of the private higher education and its relation to the Portuguese State and society are concerned.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PRIVÉ AU PORTUGAL: POLITIQUES ET DISCOURS

Résumé

Dans cet article l'auteur analyse l'évolution de l'enseignement supérieur privé au Portugal d'un secteur périphérique à un secteur de masses. Après une

brève description de son encadrement légal, on analyse les discours relatifs à ce secteur d'enseignement. On voudrait voir quelles sont les images véhiculées et quels arguments sont utilisés, quels aspects et dimensions sont consensuels et où se trouvent les plus visibles divergences en ce qui concerne le rôle de l'enseignement supérieur privé et sa relation avec l'État et la société portugaise.

Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público*

João dos Reis Silva Júnior

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Valdemar Sguissardi

Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil

Resumo

Este artigo procura analisar as mudanças em curso na educação superior brasileira que, decorrentes da reestruturação produtiva, reforma do Estado, restrição (e desregulamentação) da esfera pública e expansão da esfera privada, no contexto do trânsito do fordismo para a atual conjuntura do capitalismo mundial, conferem inequívocos valores mercantis à identidade de instituições encarregadas da pesquisa e desse nível de ensino.

Introdução

A crise e reestruturação do Estado e da educação superior não são fenômenos exclusivos do Brasil mas uma realidade comum à maioria dos países de todas as dimensões e graus de desenvolvimento a partir dos anos 60 e 70. As novas e atuais faces do Estado e dos sistemas de educação superior em cada país decorrem de um conjunto de fatores, entre os quais os avanços sócio-políticos dos direitos de cidadania e, no caso da educação superior, do estágio de desenvolvimento desses sistemas.

Os ajustes estruturais e fiscais e as reformas orientadas para o mercado têm ocupado políticos e economistas dos países centrais (e periféricos) e dos organismos multilaterais — como o FMI e Banco Mundial — especialmente a partir dos anos oitenta. A preocupação desses organismos em relação aos países do Terceiro Mundo, ao final dos anos 80 e início dos

noventa, revelava-se em alguns eixos de sua concepção de desenvolvimento/crescimento, que, nos termos do chamado *Consenso de Washington*, assim se traduziam: 1) equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2) abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; 3) liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4) desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc; 5) *privatização* das empresas e dos *serviços públicos* (Soares, 1996: 23).

Este processo de liberalização econômica, que se inicia sob os governos Thatcher (GB), Kohl (Alemanha) e Reagan (EUA), desencadeia-se no Brasil em torno de 1990. Além do incremento à integração com a economia mundial, enfatiza-se o papel do mercado na alocação de recursos e a diminuição do papel do Estado, acenando-se, como horizonte, para um crescimento rápido, eficiente e sem os percalços dos modelos anteriores (Baer & Maloney, 1997: 39). As medidas recomendadas: ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho.

No Brasil, em meio ao ajuste estrutural receitado, deu-se ênfase à denominada "Reforma do Aparelho do Estado", em particular a administrativa. No âmbito desta reforma situam-se a estratégia e as ações oficiais de reforma da educação superior. Suas idéias centrais: a *modernização* ou o *aumento de eficiência* (flexibilidade e redução de custos) da administração pública mediante complexo projeto de reforma, que visa fortalecer a administração pública direta — *núcleo estratégico do Estado* — e promover sua descentralização com a implantação de "agências executivas" e de "organizações sociais" vinculadas a contratos de gestão.

As orientações da Reforma do Aparelho do Estado, no âmbito do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e as propostas do Banco Mundial — maior *diferenciação institucional* e *privatização*; *diversificação de fontes de financiamento* (inclusive fim da gratuidade) e vinculação do *financiamento oficial* a resultados; *redefinição do*

papel do governo no ensino superior (Banco Mundial, 1994: 4) — são, em linhas gerais, assumidas pelo Ministério da Educação e Desportos (MEC) quando de suas propostas de reforma desse nível de ensino. Essas diretrizes revelam-se nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 12/1996, no contingenciamento de recursos de custeio e capital para as IFES, no congelamento de salários há seis anos de seus servidores docentes e técnico-administrativos, e até nos projetos de uma Lei de Autonomia para essas Universidades. Propõe-se, entre outras medidas, uma profunda diferenciação institucional, com a constituição oficial de dois tipos de instituições universitárias, as de pesquisa e as de ensino; o fim da unidade salarial e de carreira; a *autonomia financeira*, similar à suposta autonomia das organizações empresariais, em lugar de *autonomia de gestão financeira* nos moldes prescritos pela Constituição Federal de 1988 (Art. 207)

1. Elementos ordenadores da reforma da educação superior no Brasil

O MARE, desde o início do atual Governo, vem capitaneando a Reforma do Aparelho do Estado. Para tanto implementa um amplo programa de ações cujas justificativas são detalhadamente apresentadas pelo Ministro Bresser Pereira em livros recentemente publicados (1996) e (Bresser Pereira *et al.*, 1998). Para o Ministro, a reforma do Estado impõe-se a partir dos anos 90 e isto em decorrência do processo de globalização, que teria reduzido a autonomia dos Estados na formulação e implemento de políticas, assim como a partir do que chama de crise do Estado que se teria iniciado nos anos 70 e assumido plena definição nos anos 80. No Brasil a crise seria caudatária da grande crise econômica, que culmina no fenômeno da hiperinflação, quando, então, a reforma do Estado ter-se-ia tornado uma exigência imperiosa.

A reforma do Estado, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma toma-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos (Bresser Pereira, 1996: 269).

A chamada *modernização* ou o *aumento de eficiência* da administração pública, como acima referido, será, para o Ministro, resultado

de um complexo projeto de reforma, que vise a um só tempo o fortalecimento da administração pública direta e a descentralização da administração pública.

Em uma de suas diferentes formas de sistematizar suas idéias a respeito da reforma do Estado brasileiro, assim o Ministro Bresser Pereira definia o que para ele significava essa reforma:

...significa superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o Estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tomar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade (Bresser Pereira, 1995: 1).

O ministro considerava, então, a crise do Estado (crise fiscal, crise do modo de intervenção da economia e do social e crise do aparelho do Estado) a causa fundamental da crise econômica por que o país vinha passando nos 15 anos anteriores. Por crise fiscal entendia a perda do crédito público e a poupança pública negativa. Por crise do modo de intervenção, o "esgotamento do modelo protecionista de substituição de importações, que foi bem sucedido nos anos de 1930, 1940, 1950, mas que deixou de sê-lo há muito tempo" (Bresser Pereira, 1995: 1). Finalmente, por crise do aparelho do Estado, objeto de sua principal preocupação, o ministro entendia a ocorrência do clientelismo, da profissionalização insuficiente e que, a partir da Constituição de 88, sofreria de mal oposto: "do enriquecimento burocrático extremo".

Para o Ministro a quarta crise — a da política, do regime autoritário, do pacto burocrático-capitalista — já estaria superada com a eleição de 1994 que conduziu ao poder a atual equipe de governo.

No seu diagnóstico da situação do aparelho do Estado afirmava que a Constituição de 88, tentando voltar aos anos 50, teria voltado aos anos 30, tal o arcaísmo que via nas soluções constitucionais encontradas. Condena quase tudo o que a Constituição de 88 teria normatizado no campo da administração estatal, em especial a fixação do Regime Jurídico Único do funcionalismo público federal e a transformação de celetistas¹ em estatutários.

Os constituintes de 1988, entretanto, não perceberam a crise fiscal, muito menos a crise do aparelho de Estado. Não viram, portanto, que agora era necessário reconstruir o Estado. Que era preciso recuperar a poupança pública. Que era preciso dotar o Estado de novas formas de intervenção mais leves, em que a competição tivesse um papel mais importante. Que era urgente montar uma administração não apenas profissionalizada, mas também eficiente e orientada para o atendimento dos cidadãos (Bresser Pereira, 1995: 5).

Em janeiro de 1995, em conferência proferida em Seminário sobre Reforma Constitucional, sob o patrocínio da Presidência da República, Bresser Pereira defendia a tese de que o Estado moderno, social-democrata, se constituiria de duas esferas fundamentais: "um núcleo burocrático² voltado para consecução das funções exclusivas do Estado, e um setor de serviços sociais³ e de obras de infra-estrutura" (Bresser Pereira, 1995: 7). Estas seriam premissas fundamentais para as propostas de reforma do aparelho administrativo do Estado.

Quanto à sua natureza em que se diferenciariam essencialmente esses núcleos? O burocrático, pela segurança das decisões tomadas; o setor de serviços, pela qualidade dos serviços prestados aos cidadãos. No núcleo burocrático, o princípio administrativo fundamental seria o da efetividade, o da capacidade de ver obedecidas e implementadas as decisões tomadas; no setor de serviços, o princípio correspondente seria o da eficiência, ou seja, de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público (Bresser Pereira, 1995: 7).

Em seu livro, de 1996, *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil — para uma nova interpretação da América Latina* (São Paulo: Editora 34), o Ministro oferece um quadro mais detalhado de sua concepção do Estado, hoje:

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. (...) Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em "organizações sociais", ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público (Bresser Pereira, 1996: 286, ênfase nossa).

Estas distinções conduzem ao significado último da reforma do aparelho do Estado:

(1) tornar a administração pública mais flexível e eficiente; (2) reduzir seu custo; (3) garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade; e (4) levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo que ele valorize mais seu próprio trabalho, executando-o com mais motivação (Bresser Pereira, 1995: 8).

Tendo por base esse diagnóstico, assiste-se nos últimos 4 a 5 anos a um verdadeiro processo de reformas (pontuais) tanto no âmbito do Aparelho do Estado quanto da educação superior. No âmbito do MARE, com base no modelo gerencialista que anima o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995)⁴, que situa a educação superior, ciência e tecnologia e a saúde como *serviços não exclusivos do Estado e competitivos*, e que visaria a chamada *modernização* e aumento de *eficiência* da administração pública, encontra-se a proposta que se constituiria em paradigma das propostas de reforma do sistema de educação superior público. É no interior deste Plano que se localiza o projeto de transformação das IFES nas chamadas *organizações sociais*:

Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em "organizações sociais", ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público (Bresser Pereira, 1996: 286, ênfase nossa).

Organizações sociais serão organizações públicas não-estatais — mais especificamente fundações de direito privado — que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder, através do órgão do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal (Bresser Pereira, 1995: 13; grifos nossos)⁵.

Para o Ministro, isto permitiria a essas instituições ampla autonomia na gestão de suas receitas e despesas, pois continuariam a contar com a garantia básica do Estado que lhes cederia, por mútuo, seus bens e seus funcionários estatutários. Agora, porém, se trata de entidades de direito privado, que escapam "às normas e regulamentos do aparelho estatal, e particularmente de seu núcleo burocrático...." (Bresser Pereira, 1995: 13)

Assim como a imprensa tem chamado a atenção para os riscos de a reforma do Estado repousar, em grande medida, sobre a criação e disseminação desse tipo de entidades⁶, dois livros recentemente publicados (Sguissardi & Silva Jr., 1997; Silva Jr. & Sguissardi, 1999) apresentam pareceres de juristas a respeito do significado dessa transformação, especialmente das IFES em organizações sociais, considerando-as um modo claro de privatização⁷.

Para Inocêncio M. Coelho, esta transformação "configura, em verdade, uma *privatização* do ensino público atualmente ministrado pela União" (1996: 1), sugerindo que primeiro se aprovasse uma emenda constitucional, pois somente isto viabilizaria a adoção do modelo das organizações sociais para o setor educacional: "Trata-se, então, de *conditio sine qua non* para levar adiante, digamos, a *privatização* do ensino superior" (1996: 1).

Conforme sugeria esse jurista, face às resistências que esse tipo de transformação acarretaria no interior das universidades públicas, a aplicação dessa proposta iniciou-se por instituições não universitárias — hospitais e centros de pesquisa⁸.

Com este pano de fundo, situa-se no MEC o principal esforço de reforma da educação superior nos anos recentes, que se verifica especialmente mediante uma série de medidas de ordem legal (LDB, Decretos, Portarias, envio ao Congresso Nacional de Medidas Provisórias e de Propostas de Emendas Constitucionais). Além disso, articulado com o MARE e com os Ministérios da área econômica, contingência recursos de custeio e capital, desautoriza o preenchimento, via concurso, das vagas de docentes e de funcionários e congela salários de docentes e funcionários das IFES. Lançando mão de tais medidas, além de outras que afetam direitos trabalhistas da comunidade universitária, contribuiu para o clima político-institucional propício ao abandono da carreira docente nas IFES, em especial via aposentadoria, e à diminuição das previsíveis resistências à implementação seja do projeto de transformação das IFES em organizações sociais, seja do projeto da *autonomia universitária* consubstanciado nas diversas propostas enviadas ou a enviar ao Congresso Nacional.

É no âmbito do MEC e de suas assessorias que se promoverá um grande esforço para superar-se: a) a suposta proeminência do modelo de *universidade de pesquisa*, unificado e rígido, com o fomento a ainda maior

diferenciação institucional e maior incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas; b) a unidade do sistema de financiamento do ensino superior público com verbas federais, com propostas de programas de *diversificação das fontes de financiamento*, a começar pela tentativa de aprovação de uma emenda constitucional que reconheça a autonomia financeira das universidades e eventual introdução do ensino pago nas IFES (ao menos para aqueles que *podem pagar...*), o que, embora negado oficialmente, é freqüentemente defendido por autoridades tanto da área econômica, como por importantes assessores do MEC⁹; c) a insuficiência de recursos, com a liberdade para as universidades firmarem convênios de pesquisa, de prestação de serviços, via assessorias e consultorias, à iniciativa privada, não tendo sido suficientemente discutido o risco de se vir a atender preferencialmente as demandas do mercado em detrimento das demandas da sociedade; d) o excessivo envolvimento do governo nas questões relativas à manutenção das IES, com a redefinição da função do governo em relação aos *serviços não-exclusivos* do Estado (entre essas a educação superior), mediante a adoção de um papel de fiscalização e de regulação em lugar do de manutenção; e) a ausência da *qualidade* e da *equidade*, com um eficiente sistema de avaliação cujos critérios meritocráticos, em grande medida, se norteariam pela busca da eficiência, quase sinônimo de adequação às demandas do mercado; f) os limites da expansão, com facilidades de criação de condições para o desenvolvimento do ensino privado e de cursos de curta duração (ensino "pós-médio", cursos sequenciais, etc.).

No âmbito jurídico, o MEC, ainda em 1995, antecipando-se à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante Medida Provisória, transformada na Lei 9.172/95, estabelece normas para a escolha do dirigentes das IFES que contrariavam práticas estabelecidas por anos e anos de lutas das comunidades acadêmicas dessas IES¹⁰; e pelo Decreto 2.026, de 10/10/96, estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior (IES).

Mas o passo mais importante da reforma em andamento dá-se, quando, via ação coordenada por representantes do MEC junto ao Sen. Darcy Ribeiro e outros membros do Congresso Nacional, é aprovado o capítulo da educação superior da LDB, nos termos (e texto) proposto por esse Ministério.

Este capítulo é a verdadeira plataforma legal ou moldura jurídica em que se apoiará uma série de ações de reforma em grande medida

identificadas com as *recomendações* dos organismos multilaterais já reforçados, mas de há muito também defendidas por analistas e mentores nacionais da *modernização* do sistema de educação superior do país.

Quanto à diferenciação institucional, o artigo 45 da nova LDB restringe-se à afirmação: "*A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização*". Tais graus de abrangência ou especialização vão aparecer no Decreto 2.306/97. Esse decreto estabelece distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro: *IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos*. Põe a nu o que o artigo 45 da nova LDB encobria e que estava presente no artigo 43 da versão em primeira votação aprovada no Senado (anteprojeto Darcy Ribeiro):

Art. 4º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores.

Também estabelece a distinção entre *universidades de pesquisa e universidades de ensino*¹¹. Das aproximadamente 1.000 IES do país, apenas as universidades — que para merecerem este nome deverão cumprir exigências precisas definidas por lei¹² — terão obrigação constitucional de promover a associação das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Temos aí instituídas, com força de lei, as "universidades de ensino", que serão todas as formas de organização universitária ou de educação superior não autorizadas a funcionar como universidades, além das que na prática não terão efetivas condições por muito tempo de desenvolver atividades de pesquisa em grau significativo, pelas razões já expostas neste texto.

É possível fazer-se uma aproximação entre a proposta do MARE de extinção das atuais IFES e sua transformação nas *organizações sociais, fundações públicas de direito privado*, e o contido no caput do artigo 54 da LDB: as universidades "*gozarão, na forma da lei, do estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal*" e, ainda, com o que prevê o inciso I do § 1º: "propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis".

Isso torna facilmente previsível uma rápida e profunda *diferenciação institucional*. Significa, em essência, o fim da unicidade da carreira do pessoal, da isonomia salarial, porque nas propostas do MARE também não existe mais lugar para a manutenção do atual Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores federais, e porque, com a liberdade de propor seu quadro de pessoal e plano de salários e de obtenção de recursos junto a fontes públicas ou privadas, de que gozarão as universidades públicas, os recursos disponíveis — como suporte dessas carreiras — deverão ser profundamente diferenciados entre essas e entre todas as IES. A carreira diferenciada por universidade será apenas mais uma importante marca da idealizada *diferenciação institucional*¹³. Nas organizações sociais os contratos não precisam obedecer ao estatuto do concurso público e serão regidos pelas normas da Consolidação das Leis Trabalhistas, como ocorre com os trabalhadores das empresas privadas.

O artigo 54 da LDB afirma que "*Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas*". Entretanto, tornar-se-ia letra morta caso fosse implementado o projeto incluído no Plano de Reforma do Estado de transformação das IES públicas em organizações sociais, que as transformaria em propriedades públicas não-estatais, ou se aprovado o Projeto de autonomia das IFES, nos termos em que foi divulgado em julho/99.

A generalidade e flexibilidade da LDB, aspectos considerados positivos por analistas de diversas posições críticas, como guarda-chuva das reformas pontuais, possibilitam ao MEC editar normas complementares via decretos e portarias. É o caso do Decreto 2.207, de 15 de abril de 1997, revogado e substituído pelo Decreto 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano, assim como uma de série de portarias editadas após o Decreto 2.207 e reeditadas após a edição do Decreto 2.306 que normatizam com extremo detalhe os procedimentos para, entre outros: a) o credenciamento das IES que pleiteiam o estatuto de universidade privada em sentido estrito; b) a autorização e implantação de cursos fora da sede por universidades; c) o credenciamento de centros universitários; d) o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores; e) a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores já em funcionamento.

Finalmente, antecipando a mais recente proposta de projeto de autonomia universitária, verifica-se a implantação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) junto às IFES, em julho de 1998, após um processo de desgasto de um movimento grevista de mais de 100 dias que reivindicava reajuste dos salários congelados há quatro anos. A GED (Lei 9.678/98) é resultado de duas marcas fundamentais da política administrativo-gerencial do atual Governo e agora estendida à educação superior.

Embutida em uma política de não aumento salarial, o governo opta pela velha estratégia de conceder gratificações, neste caso denominada de estímulo à docência, ainda que uma parte dela seja sujeita à 'avaliação qualitativa' nas atividades de 'docência, pesquisa e extensão'. A nova característica, ausente de textos legais anteriores sobre avaliação, é a *associação entre resultados de avaliação de desempenho e recursos financeiros*. (Belloni, 1998: 55).

Além disso, a GED cumpre outras importantes funções estratégicas: a um só tempo, põe uma cunha na isonomia salarial entre ativos e inativos, vincula "aumento" salarial com produto medido por avaliação dita qualitativa e, principalmente, introduz um fator de diferenciação interna da categoria docente a quebrar em definitivo qualquer isonomia salarial no interior das classes que constituem a atual carreira docente, onde os salários já são amplamente diferenciados por fatores como tempo de serviço, bolsas de pesquisa, ganhos judiciais, etc. O que ganha corpo é a avaliação meritocrática e a recomendação da maior diferenciação institucional.

Autonomia universitária: questão nuclear da reforma

A questão da autonomia das IFES é a mais representativa de quantas envolvem esse processo de reformas pontuais em curso na educação superior. Reconhecida pela Constituição Federal de 1988 (Art. 207)¹⁴, a partir da gestão de F. H. Cardoso, na presidência da República, e de P. R. de Souza, no MEC, a questão de sua aplicação automática ou da necessidade de Lei complementar esteve sempre na ordem do dia. O exame dos argumentos em defesa dessas alternativas e das exposições de motivos e textos das Propostas de Emenda Constitucional ou dos anteprojotos de Lei Complementar emanados do MEC revela muito do que fundamenta e diferencia as posições oficiais de reforma da educação superior daquelas da comunidade universitária das IFES, representada pela Associação Nacional

dos Dirigentes das IFES (ANDIFES) e pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior — Sindicato Nacional (ANDES-SN), especialmente.

Os argumentos no interior do aparelho do Estado inicialmente foram liderados pelo MARE, que se propunha a "conceder" a autonomia financeira às IFES, no interior do Plano de Reforma do Aparelho do Estado ou da Reforma Administrativa, mediante sua transformação em organizações sociais. No âmbito do MEC, embora houvesse acordo inicial com o diagnóstico e proposta do MARE, diante das reações públicas dos envolvidos, adotou-se uma estratégia diversa, que revela, por um lado, a existência de concordância no diagnóstico, mas algumas discordâncias quanto à proposta de superação do problema, e, por outro, a própria concepção de autonomia que se pretende fazer vigorar.

Abandona-se a aplicação *tout court* da proposta do MARE, mas muitas das linhas mestras dessa proposta podem ser identificadas com muita clareza, em especial no texto da Proposta de Projeto apresentado pelo MEC à ANDIFES e à ANDES-SN no dia 29/07/99, ora em discussão e prestes a ser encaminhado ao Congresso Nacional.

A questão da autonomia impregna de modo peculiar toda a série de leis, decretos, portarias e normas que tiveram no MEC seu autor principal. Já no documento da Secretaria de Política Educacional do MEC, editado em julho de 1995, *A Política para as Instituições Federais de Ensino Superior* (Brasília, julho/95), verificam-se alguns aspectos dos fundamentos do conceito de autonomia presente nas propostas oficiais desse Ministério. Segundo esse documento, a autonomia que garante a eficiência no uso dos recursos (escassos) exigiria "alterar radicalmente a relação entre as universidades e o Poder Público"; as mudanças referir-se-iam, por um lado, à efetiva autonomia de gestão financeira e ao financiamento, com garantia de orçamento global, e, por outro, à eliminação de amarras burocráticas, associada a novas formas de controle público; o financiamento das universidades deveria vir a ser feito mediante indicadores de desempenho.

Alguns pontos são considerados essenciais:

- Promover a plena autonomia de gestão administrativa e financeira das universidades federais, preservando sua condição atual de *entidades do direito público* (grifo nosso).

- Autonomia de gestão administrativa deverá incluir o poder de cada universidade decidir autonomamente sobre sua política de pessoal, incluindo contratações e remunerações, observados parâmetros comuns de carreira docente e de pessoal técnico-administrativo.
- O Governo Federal manterá pelo menos nos níveis atuais o gasto anual com as universidades e demais instituições de ensino superior.
- As universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do poder público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino (grifo nosso).
- Nas instituições públicas federais os cursos de graduação, mestrado e doutorado serão gratuitos.

A política educacional para o ensino superior é, portanto, a de valorização das universidades enquanto *entidades de direito público* (grifo nosso).

Além dessas diretrizes gerais, o projeto de reforma administrativa atualmente em discussão no executivo prevê uma nova forma jurídica, a de *Organizações Sociais*, a qual está sendo estudada enquanto alternativa que pode ser considerada vantajosa por órgãos do serviço público atualmente organizados sob a forma de autarquias ou fundações [é o caso das atuais universidades federais]. Caso seja aprovada, sua aplicação às universidades federais dependerá inteiramente de iniciativa da própria instituição, a ser referendada através de projeto de lei específico.

Insistia-se na manutenção das universidades federais como *entidades de direito público*, o que se contrapunha ao conceito de *organização social*, do projeto do MARE. Entretanto, sem atentar aparentemente para essa contradição, o documento admitia a hipótese de, aprovada a proposta do MARE, poder-se aplicar essa fórmula, ou melhor auto-aplicar-se, pois a adesão seria *voluntária* por parte das IES...

O "poder de cada universidade decidir autonomamente sobre sua política de pessoal, incluindo contratações e remunerações" foi incorporado ao Capítulo Da Educação superior, da LDB. Não menos significativo é o enunciado: "As universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do poder público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino".

O primeiro guarda perfeita coerência com o diagnóstico que atribui à unidade do modelo universitário brasileiro e à isonomia de carreira e de salários, etc. a responsabilidade pela crise do sistema, como já referido, e portanto abre as portas para a concretização do princípio da *máxima diferenciação institucional*.

O segundo, usando o termo "estimulando", se combinado com os limites de dotação de recursos estatais, previstos pelo Projeto de Autonomia

do MEC e as reiteradas manifestações de autoridades da área, além do congelamento de recursos de custeio e capital e de salários, demonstra o que se entende de fato por *diversificação de fontes de financiamento* (expressão cara ao Banco Mundial), e que passa a ser visto pela comunidade acadêmica envolvida como passo significativo do processo de privatização em curso nas IFES. A afirmação de que os cursos de graduação e pós-graduação em sentido estrito continuariam a ser gratuitos, esconde o que depois se tornará explícito: a cobrança por qualquer outro serviço que não se restrinja a essas atividades, os cursos e serviços de extensão, por exemplo¹⁵.

De 1995 a esta data (outubro/99), na convicção de que o estatuto constitucional da autonomia universitária não era auto-aplicável, o MEC tem encaminhado diversas propostas visando sua regulamentação, isto é, desde proposta de lei ordinária, complementando o disposto no artigo 207 da CF, até Proposta de Emenda Constitucional (PEC 370-A/96), pela qual seriam alterados os dispositivos desse artigo. Neste caso, previa-se a formação de um Fundo Constitucional para manutenção da educação superior, com subvinculação orçamentária dos recursos vinculados ao ensino arrecadados na forma do art. 212 da CF¹⁶ e autonomia para as IES formularem seus próprios planos salariais e de carreira. A proposta de subvinculação de recursos teve a oposição da área econômica do Governo. Na área acadêmica envolvida a rejeição deu-se porque: a) julgava-se o artigo 207 da CF auto-aplicável; b) considerava-se inconstitucional um Fundo que beneficiaria indistintamente universidades públicas e privadas; c) acreditava-se que a criação de carreiras próprias a cada IES destruiria o sistema isonômico hoje existente; e d) no caso da ANDIFES, julgava-se necessário criar uma Lei Orgânica das Universidades, para regular as relações Estado-Universidades.

As maiores preocupações dos interlocutores, dirigentes e docentes das IFES, verificaram-se quanto aos riscos de desestatização/privatização das IFES, na linha das propostas do MARE, e em relação à falta de garantia de pleno financiamento público. Na proposta oficial, o Fundo composto de 75% dos recursos do art. 212 cobriria todas as IES por um prazo de 10 anos; na da Comissão de Autonomia da ANDIFES, aprovada em novembro de 1996, esses recursos destinaram-se-lhes exclusivamente às IFES, sem menção ao prazo de 10 anos.

Neste debate estão presentes duas concepções de autonomia atinentes à natureza pública ou privada das atuais IFES e à questão de sua

manutenção financeira. Na ótica oficial, embora se fale em autonomia de *gestão financeira* (termos constitucionais), o que de fato se defende é um conceito de *autonomia financeira*, presente tanto na LDB (apesar do teor do seu artigo 54) quanto na PEC 370-A/96, que não prevê o pleno financiamento das IFES e que supõe a busca por essas instituições de recursos suplementares junto a fontes privadas para suprir suas necessidades. Na comunidade acadêmica das IFES, ANDIFES, ANDES-SN, Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) e União Nacional de Estudantes (UNE), reivindica-se a autonomia consagrada pela CF, isto é, de *gestão financeira* dos recursos garantidos pelo Estado (art. 54 da LDB), com gratuidade plena (CF, art. 205, IV) do ensino e associação ensino-pesquisa-extensão. Reivindica-se ainda a autonomia na indicação dos dirigentes, atual prerrogativa do governo, vista como ilegítima e anti-autonômica.

Enquanto perdurava o impasse MEC versus Comunidade Acadêmica das IFES, aprovavam-se as reformas administrativa e previdenciária, em grande medida pano de fundo da proposta oficial de autonomia universitária. Em 29 de julho de 1999 o MEC tornou pública uma nova proposta de "Projeto de Lei que dispõe sobre a autonomia das universidades federais e dá outras providências", que havia sido precedida por um documento intitulado "Autonomia Universitária: Fundamentos para uma lei que regule a autonomia das Universidades Federais, nos termos do que estabelece a LDB, assim como disponha sobre a possibilidade de ampliação da autonomia, mediante contrato de desenvolvimento institucional", de abril de 1999.

Nesta nova proposta a maioria das reivindicações das IFES continua sem respostas e confirmam-se os princípios e fundamentos da concepção de autonomia presente nas propostas oficiais anteriores. Propõe-se: a) de acordo com a posição da área econômica, não subvinculação de recursos; b) manutenção da natureza jurídica atual das IFES, divididas em autarquias e fundações; c) fiscalização e avaliação pelo Poder Público; d) criação por iniciativa de cada universidade de seu próprio plano de carreira e salários, não havendo definição nem de piso, nem de teto salarial; e) que cada universidade possa firmar com o MEC *contrato de desenvolvimento institucional para ampliação da autonomia*, com prazo de validade de dois anos; f) que o Poder Executivo possa decretar intervenção nas universidades, em razão, entre outras, do não-atingimento das metas fixadas no contrato de desenvolvimento institucional.

A reação das entidades representativas das IFES foi incisiva e mais contundente que nas ocasiões anteriores, porque surpreendidas com as novas dimensões que adquiriam determinados aspectos desta nova proposta que em ocasiões anteriores eram apenas esboçados¹⁷.

O projeto foi considerado antiautônomo e a própria negação do preceito constitucional da autonomia. Além de lançar as universidades à competição do mercado, estabeleceria uma forma de controle estatal exclusiva sobre as IFES usurpadora do desenvolvimento institucional e do controle social sobre elas.

É rejeitado ainda por não propor um modelo jurídico adequado, não assegurar os recursos financeiros necessários à manutenção e expansão do sistema e por "eliminar a possibilidade de um modelo de gestão administrativa, financeira, patrimonial, acadêmica e de pessoal que seja público, democrático e isonômico" (Oliveira, R., 1999). O projeto contribuía para a destruição do sistema federal de ensino superior, de que a carreira nacional é uma das principais dimensões. Por meio de um discurso de suposta flexibilidade administrativa, buscava legitimar "a centralização absoluta de todos os processos decisórios em mão do Estado", reforçada pela adoção de "mecanismos fiscalizadores e punitivos que recuperam e vão além das práticas da ditadura militar" (Ibidem).

Em carta de 03/08/99 ao Min. da Educação, solicitando-lhe sustar o envio desse projeto ao Congresso Nacional, o Pres. da ANDES-SN, entre outras razões, aduz:

Órgãos autônomos estabelecidos pela Constituição Federal só são suscetíveis de controle previsto constitucionalmente. São, isto sim, submetidos a ordenamento normativo que garanta o exercício de sua prerrogativa de autonomia, ficando seu controle e fiscalização nos limites definidos pela própria Constituição. Cabe à Lei, portanto, definir a norma correspondente à autonomia, jamais à administração interna do ente autônomo, que é justamente a sua prerrogativa. E, ao definir a norma, a Lei não poderá ser restritiva. Ora, a lógica que preside o projeto proposto é essencialmente restritiva. (...) Ora, o projeto proposto anula qualquer eficácia gestora e autônoma que os órgãos de deliberação interna das universidades devem ter. O controle social, previsto no artigo 2º do projeto, e expresso como um dos princípios orientadores, é integralmente reduzido à ação fiscalizadora, controladora e supervisora do Poder Executivo. Prevê inclusive a ingerência de órgãos cujas funções não são pertinentes à educação. Esta disposição de reduzir a representação da sociedade à ação do Poder Executivo deve ser objeto da mesma crítica democrática que embasou a deliberação dos Constituintes de 1988. (...) Esta

proposta de Projeto de Lei permite a ingerência de novos agentes públicos administrativos (AGU, Ministério do Orçamento e Gestão, Ministério da Fazenda, Casa Civil e Presidência), fomentando uma burocracia centralista completamente alheia à comunidade universitária (Oliveira, R., 1999a).

Finalmente, a crítica viu no *contrato de desenvolvimento institucional* um substitutivo semântico dos *contratos de gestão* que seriam firmados entre as IFES e o Governo caso sobreviesse sua transformação em organizações sociais, segundo proposta do MARE, o que lhes asseguraria a *liberdade empresarial competitiva*, e como uma "afrenta aos princípios consagrados na Constituição e ao tradicional significado da verdadeira universidade".

2. O público e o privado em face da tendência de mercantilização da educação superior

A compreensão desse processo e de suas conseqüências, no entanto, somente pode dar-se no âmbito da reforma em curso da educação superior no Brasil, que, por sua vez, orienta-se pela mesma matriz teórica, política e ideológica a reger a reforma do Estado brasileiro, com origem na transição do fordismo ao atual momento do capitalismo, e sua expressão no Brasil.

O fordismo brevemente pode ser caracterizado pela sua rigidez produtiva e econômica. Legitima-se por uma cultura grandemente influenciada pela dimensão política, em face da centralidade ocupada pelo Estado de Bem Estar Social, gestor do macroacordo social que marcou os denominados anos dourados deste século.

A esfera pública é uma das principais instituidoras das relações sociais, do associativismo em sindicatos e partidos políticos. É, em termos, um corolário da força do público, do coletivo, e, portanto, um valor muito forte na cultura em geral, do que resultam políticas públicas voltadas para as demandas sociais, particularmente para a esfera educacional.

Como outras crises do capitalismo, que se caracterizaram por superprodução de capital em suas variadas formas, a crise fordista também foi uma crise de superprodução de capital; nesse caso, uma superprodução de capital na sua forma financeira. Isto impôs aos gestores da economia mundial a busca de materialidade na produção de capital produtivo, que, pela primeira vez na história do capitalismo, obriga à internacionalização do capital

na sua forma produtiva, processo denominado por Chesnais (1995) de "mundialização do capital"; internacionalização distinta da do início do século XX, quando nela predominaram as formas mercantil e financeira do capital.

Este processo, ao final deste século, faz-se articulado com a redefinição da hierarquia política mundial e reconfiguração das esferas pública e privada. Isso põe em movimento em grande parte do planeta reformas do Estado em direção a uma restrição e desregulamentação da esfera pública e proporcional alargamento da esfera privada. Esse processo teve grande influência no redesenho dos espaços sociais, predominantemente orientados pela lógica pública, particularmente a educação, objeto específico deste texto.

A redefinição das esferas pública e privada, no contexto de um Estado reformado, possibilitou a entrada do capital nesses espaços sociais, desencadeando sua reorganização conforme a lógica privada e provocando transformações culturais e identitárias nas instituições educacionais e particularmente nas de nível superior.

No Brasil tais mudanças efetivam-se a partir de meados dos anos noventa, quando, apoiado em uma aliança partidária de centro-direita, o governo de Fernando Henrique Cardoso põe em movimento, com raro tino político-administrativo, a tradução brasileira da mundialização do capital, de pesadas consequências para a economia — que se desindustrializa e desnacionaliza —, para a democracia — que deve sobreviver em uma sociedade desorganizada —, e para as esferas sociais da atividade humana — que passam a organizar-se nos moldes da lógica mercantil. No que tange à educação, processo similar verifica-se mediante reformas em todos os níveis de ensino.

O propósito do então Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado, Bresser Pereira, em relação à esfera pública torna-se explícito na diretriz da reforma do Estado: trata-se de introduzir na educação superior pública a racionalidade gerencial privada, que se traduz na redução da esfera pública ou na expansão do capital nesse setor e de sua racionalidade organizativa.

Ocorre presentemente no país, como alhures na América Latina, uma profunda tecnificação da política, conduzida por um Poder Executivo de

ilimitados poderes¹⁸. A educação em geral, mas especialmente a educação superior, passa, em sua particularidade, pelo mesmo processo. Por um lado, mercantiliza-se ao extremo, e, por outro, na sua especificidade, ali se acentua o movimento de redefinição da esfera pública ao mesmo tempo em que se dissemina a crítica de sua antiga natureza e edificam-se os pilares de um novo espaço, em cujo centro se encontra a racionalidade da produção capitalista. O movimento de reconfiguração do espaço social da educação superior brasileira — em meio à supradita redefinição dos conceitos de público e de privado — tem como meta sua reorganização dirigida pela lógica específica do mercado. A expressão desse processo dar-se-ia pela modificação da natureza das instituições universitárias, que, segundo essa nova organização, tenderiam a responder prioritariamente às demandas imediatistas do mercado, assemelhando-se, assim, a qualquer empresa capitalista, com prejuízos evidentes para sua identidade tradicional. Esse reordenamento possibilita, finalmente, no âmbito das esferas pública e privada, a identificação, de fundo ideológico liberal, da suposta existência de um espaço intermediário entre essas duas esferas: o *semipúblico* ou o *semiprivado*.

Esse fato impõe uma adequada reflexão sobre o significado dos conceitos de *público* e *privado* para uma melhor compreensão de como tais dimensões se movimentam indefinida e ambigualmente para criar a ilusória emergência desses espaços intermédios, quando, de fato, o que ocorre é uma clara redefinição dessas duas esferas diante da necessidade estrutural de expansão própria do capital.

Apesar do muito que se tem escrito acerca dos conceitos *público* e *privado*, e da realidade por eles subsumida em geral e na educação, sua compreensão mostra-se ainda muito incipiente. Talvez um bom itinerário de análise seja buscar seus pressupostos, elaborados pela filosofia política, e que estão na origem da ideologia liberal. Em outros termos, talvez valha a pena tentar compreendê-los via explicitação de sua própria racionalidade, isto é, entender como, historicamente, têm se constituído como espaços legitimados do e no *modo de produção capitalista*. Este exercício pode ser uma boa maneira de entendimento das mudanças que se verificam no âmbito do Estado, da sociedade civil e, em particular, da educação superior brasileira, sem correr-se o risco de, a partir de uma crítica mais radical (no sentido de ir-se à raiz), ser-se acusado e desqualificado de "arcaico" ou "sectário".

Nas tantas obras acerca da ideologia liberal, de cunho revolucionário em relação à ideologia feudal, pode-se notar a ênfase nos direitos inalienáveis à vida, à igualdade e à propriedade dos indivíduos em sociedade, como instituidores do Estado, para garantia desses direitos, e, portanto, para garantia dos homens. Poder-se-ia identificar um sem número de influências de muitos pensadores que combateram o absolutismo e o inatismo das idéias e, obviamente, do poder. No entanto, o que, neste caso, quer-se enfatizar em tais *constructos teóricos* são as idéias de John Locke (1632-1704), presentes em duas de suas obras — *Ensaio Acerca do Entendimento Humano* e o *Segundo Tratado sobre o Governo Civil* — ambas publicadas em 1690. Como um dos princípios do *Segundo Tratado...*, Locke escreve:

Considero, portanto, poder político o direito de fazer leis com pena de morte e, conseqüentemente, todas as penalidades menores para regular e preservar a propriedade, e de empregar a força da comunidade na execução de tais leis e na defesa da comunidade de dano exterior; e tudo tão-só em prol do bem público (Locke, 1991: 216, ênfase nossa).

Para Locke toda a idéia (conhecimento) teria sua origem na percepção e nos sentidos, não sendo, portanto, imanente ao homem ou inata. Segundo ele,

A maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato. Consiste numa opinião estabelecida entre alguns homens que o entendimento comporta certos *princípios inatos*, certas noções primárias, *koinai ennoiai*, caracteres, os quais estariam estampados na mente do homem, cuja alma os recebera em seu ser primordial e os transportara consigo para o mundo. Seria suficiente para convencer os leitores sem preconceito de falsidade desta hipótese se pudesse apenas mostrar (...) como os homens, simplesmente pelo uso de suas faculdades naturais, podem adquirir todo conhecimento que possuem sem a ajuda de quaisquer impressões inatas e podem alcançar a certeza sem quaisquer destas noções ou princípios originais (Locke, 1991: 13).

O filósofo combaterá a partir dessa tese todos os defensores do inatismo das idéias, assim como, no âmbito da política, combaterá todo poder inato. O poder político teria passado a existir a partir de um momento histórico, quando os homens — ainda em seu estado natural — chegaram a um pacto visando a organização de sua convivência; desse pacto teriam derivado o poder político e suas formas de realização, constituindo-se, assim, o Estado em sua máxima estrutura. Com base nesses argumentos, Locke desenvolveu

suas idéias liberais, especialmente expostas em seu *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*.

No estado natural, para Locke, todos nascem iguais, racionais e em liberdade; as leis da natureza encontrar-se-iam igualmente nas mãos dos indivíduos, não existindo, ainda, o espaço comunal.

Para bem compreender o poder político e derivá-lo de sua origem, devemos considerar em que estado todos os homens se acham naturalmente, sendo este um estado de perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem.

Estado também de igualdade, no qual é recíproco qualquer poder e jurisdição, ninguém tendo mais do que qualquer outro; nada havendo de mais evidente que criaturas da mesma espécie e da mesma ordem, nascidas promiscuamente a todas as mesmas vantagens da natureza e ao uso das mesmas faculdades, torão também de ser iguais umas às outras sem subordinação ou sujeição; a menos que o senhor de todas elas, mediante qualquer declaração manifesta de sua vontade, colocasse uma acima de outra, conferindo-lhe, por indicação evidente e clara, direito indubitável ao domínio e à soberania (Locke, 1991: 217).

Os homens estabeleceriam sua identidade por meio da razão, com vistas à preservação da paz e dos direitos dos outros. Um dos direitos naturais considerados por Locke, ainda que não inato, seria o da propriedade, pois derivada do trabalho (Cf. Locke, 1991: 228).

No entanto, no estado natural, os direitos de igualdade, liberdade e propriedade poderiam ser ameaçados, dado que alguns homens favoreceriam mais a si e a seus amigos, provocando, a partir de então, um estado de guerra. Isto contrariaria o estado natural, bem como esses direitos; disso, deduz Locke, a necessidade de superação, pelo homem, do estado natural.

Evitar esse estado de guerra (...) é razão decisiva para que os homens se reúnam em sociedade deixando o estado de natureza; onde há autoridade, poder na Terra do qual é possível conseguir amparo mediante apelo, exclui-se a continuidade do estado de guerra, decidindo-se a controvérsia por aquele poder (Locke, 1991: 224).

Nesse momento os homens teriam feito um pacto social e constituído a sociedade política para a preservação dos direitos naturais, isto é, o pacto social fora feito no estado natural para a garantia, pela sociedade política, dos direitos de igualdade, liberdade e propriedade de qualquer indivíduo,

independente de suas condições naturais. Não há renúncia dos direitos naturais em favor dos governantes, como o queria, por exemplo, Hobbes; há, sim, um pacto para a preservação de tais direitos a todo cidadão. O poder dos governantes, portanto, lhe seria outorgado pela sociedade da qual essencial e unicamente derivaria.

A liberdade natural do homem consiste em estar livre de qualquer poder superior na Terra, e não sob a vontade ou a autoridade legislativa do homem, tendo somente a lei da natureza como regra. A liberdade do homem na sociedade não deve ficar sob qualquer outro poder legislativo senão o que se estabelece por consentimento na comunidade, nem sob o domínio de qualquer vontade ou restrição de qualquer lei senão o que esse legislativo promulgar de acordo com o crédito que lhe concedem, (...) a liberdade dos homens sob governo importa em ter regra permanente pela qual viva, comum a todos os membros dessa sociedade e feita pelo poder legislativo *nela erigido*; liberdade de seguir a minha própria vontade em tudo quanto a regra não prescrever, não ficando sujeita à vontade inconstante, incerta e arbitrária de qualquer restrição que não a *lei da natureza* (Locke, 1991: 225, ênfase nossa).

As atividades executivas e legislativas do indivíduo em estado natural transferir-se-iam para a sociedade. Esta, portanto, é a base e o limite do poder político dos governantes, isto é, o processo de criação do pacto social e do criação do poder político, como transferência do ato de governar, por outorga da sociedade; constitui-se em espaço comunal construído por esse pacto social (Cf. Locke, 1991: 249-50).

O público e o estatal¹⁹ põem-se, assim, para Locke, como realidades distintas. O estatal é derivado do público e, ao mesmo tempo, a ele submetido, razão pela qual o homem, mediante o pacto social, constituiu-se em sociedade. Assim, o público só se faz na conjugação com o Estado, ainda que este último derive do primeiro e a ele se submeta. Não há, portanto, sentido em se falar de público na ausência do Estado.

O grande objetivo da entrada do homem em sociedade consistindo na fruição da propriedade em paz e segurança, e sendo o grande instrumento e meio disto as leis estabelecidas nessa sociedade, a primeira lei positiva e fundamental de todas as comunidades consiste em estabelecer o poder legislativo; *como a primeira lei natural fundamental que deve reger até mesmo o poder legislativo consiste na preservação da sociedade e, até o ponto em que seja compatível com o bem público, de qualquer pessoa que faça parte dela* (Locke, 1991: 268, ênfase nossa).

O privado, portanto, como corolário do exposto acima, estaria circunscrito ao âmbito das possibilidades de ação dos indivíduos singulares,

ou considerados como coletivo, porém, em conformidade com o poder legislativo, por sua vez derivado do público e a ele submetido. Somente dessa forma o pacto social e a constituição dos poderes estariam garantidos, e, com eles, os direitos naturais de igualdade, liberdade e propriedade. Pode-se concluir, dessa forma, que, para Locke, o que não é estatal é necessariamente público, isto é, está no âmbito da sociedade.

Sob tal arrazoado teórico-político, os pressupostos da ideologia liberal ancorar-se-iam na diferenciação entre o público — inerente à sociedade — e o estatal — referente ao governo —, que se legitima ou não, conforme a natureza de suas ações contrarie ou não o interesse público (sociedade). Assim, a diferença entre as instituições do público (sociedade) deve ser feita tomando como referência suas próprias especificidades e não suas relações com o Estado (governo), posto que, na relação com o Estado, todas as instituições da sociedade são iguais; isto é, na acepção de Locke, nenhuma instituição pública pode reivindicar a condição de estatal, pois não faz sentido reivindicá-la.

No entanto, na linguagem corrente, por inspiração de autores que hoje refletem sobre as relações entre Estado e sociedade — sociedade política e sociedade civil —, o conceito de público é tomado como sinônimo do conceito de estatal, de pertença ao aparelho de Estado, responsável pela administração pública, isto é, o que é privado, ou seja, do âmbito da sociedade civil, não será público/estatal ou do âmbito do aparelho do Estado. De igual modo e por consequência, nem na acepção de Locke, nem na linguagem corrente, haveria lugar para um espaço social misto, constituído de elementos públicos e privados, o que, em outros termos, significa dizer que nenhuma instituição privada pode reivindicar o título de estatal ou de não estatal; tratando-se de instituições da sociedade civil, serão todas iguais perante o aparelho do Estado. Se instituições privadas (de ensino superior) se vêem no direito de reivindicar hoje o título de "públicas não estatais", impõe-se indagar a respeito das verdadeiras razões que, social e politicamente, a isso as teriam levado.

Conclusão

As mudanças na educação superior fazem-se por meio de uma matriz teórico-político-ideológica que mantém proximidade com a que opera no

interior do aparelho do Estado, tendo como pano de fundo as mudanças na produção e a expansão do capital, onde de fato se operam as redefinições das esferas pública e privada, destacando-se a expansão desta e a restrição daquela na presente reconfiguração desse nível de ensino. À sombra de uma *ideologia transitória*, como diria Gramsci, da suposta constituição de espaços *semipúblicos* e *semiprivados*, e do implemento de uma extremada diferenciação institucional e diversificação de fontes de recursos — nos moldes do ideário do Banco Mundial —, pulverizador de um sistema universitário supostamente único (modelo humboldtiano), verifica-se que a educação superior no Brasil caminha célere para constituir-se também formalmente, pois de fato já o é, como um sistema dual: as instituições exclusivamente de ensino e as que a este associam a pesquisa e a extensão. Aquelas já somariam em torno de 90% do total das IES brasileiras — em sua maioria de natureza privada e não-universitária —, e estas somariam não mais que 10% do total — em sua maioria universidades de natureza pública. Brevemente seriam, estas, de natureza *semipública* ou *semiprivada*, de acordo com a nova pretendida configuração, isto é, organizadas segundo a racionalidade das empresas privadas.

Nesse contexto, se observadas as estratégias e ações oficiais de reforma, e as reações, capacidade de mobilização e força política dos segmentos envolvidos desse nível de ensino, prevê-se uma tensionada, porém crescente concretização das tendências de sua reconfiguração acima delineadas. É ilícito também concluir afirmando a hipótese de que a nova configuração que adquire a educação superior no Brasil não parece estar fadada a garantir um avanço significativo da educação pública e da inclusão social; ao contrário, tenderia a aprofundar a apartação social entre a minoria incluída e a maioria dos cada vez mais excluídos da "sociedade do conhecimento"; se efetivada, traria consequências profundas para a esfera educacional e para a própria identidade institucional universitária, inclusive em relação à formação do docente universitário para o exercício da docência, da pesquisa ou da extensão.

A autonomia universitária estaria, ainda que de forma eventualmente parcial, subordinada ao setor produtivo — por força dos recursos daí advindos a partir da prestação de serviços e assessorias —, e ao Estado — por força dos contratos de gestão, no caso das IFES, que se estabeleceriam entre elas

(organizações sociais) e Estado, e à legislação ao tratar-se de outros tipos de instituições.

O financiamento da educação superior efetivar-se-ia de diferentes formas, especialmente em função da extrema diferenciação institucional a que se chegaria como resultado direto das reformas em andamento, indutoras potenciais de uma miríade de novas formas de IES. Os recursos para o setor privado originar-se-iam das anuidades e eventualmente do Estado (em função do "mérito" atribuído pelo sistema de avaliação oficial); os destinados ao setor comunitário, das anuidades e, em moldes idênticos aos do setor privado, também do Estado; e os destinados ao setor estatal, do Estado, das anuidades e, com gradativa maior participação, da iniciativa privada ou do mercado.

Por outro lado, o movimento docente, onde se destaca a ANDES-SN — importante crítico das políticas oficiais e responsável, entre outros afores, pelo esforço de democratização da gestão das instituições de educação superior, assim como pela busca da excelência de sua produção —, tenderá a ser substantivamente enfraquecido em decorrência da diferenciação institucional propiciada por variadas estruturas, formas de organização e gestão das instituições, das diferentes carreiras acadêmicas e níveis salariais vinculados a cada instituição, que marcariam o conjunto das IES brasileiras.

A previsível transformação no médio prazo das IFES em *organizações sociais* (fundação pública de direito privado), relacionadas ao Estado por meio de *contratos de gestão*, com parte de seu financiamento oriundo do mercado; a acentuação das características das IES comunitárias, decorrentes da sua própria natureza (filosofias educacionais proclamadamente públicas, porém com estatuto substancialmente privado); e a consolidação do setor privado — ainda que sob legislação, quanto a controle e supervisão, mais rigorosa — apontam para profundas alterações nas esferas pública e privada no âmbito da educação superior no país.

É importante ainda ressaltar que as transformações das esferas pública e privada fazem-se com prejuízo do estatuto público estatal, indicando que as instituições estatais públicas tendem ao desaparecimento no médio prazo. A maior consequência de tudo o que até aqui se expôs são as mudanças que inevitavelmente irão incidir sobre a identidade da instituição universitária. A produção de conhecimento — consubstancial à idéia de

universidade desde seus primórdios — tende a ser substituída pela administração de dados e informações com vistas ao imediato assessoramento ao mercado, o que impõe inegável perda da autonomia que esta instituição deve ter em relação às pressões do mundo empresarial, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade. Esse processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição universitária a empresas prestadoras de serviços, organizadas que são para tal fim, sem, obviamente, as exigências que se põem desde sempre para a instituição universitária.

Destaque-se igualmente a questão da formação do educador, até o momento uma função da educação superior. As transformações em andamento, impondo mudanças na identidade institucional, tendem a retirar essa função desse nível de ensino e, talvez, da esfera educacional. As IES organizar-se-iam mais para o atendimento das demandas do mercado do que para a preparação das futuras gerações de educadores, e abririam espaço, no âmbito da sociedade civil, a entidades não ligadas diretamente à educação (algumas organizações não governamentais, por exemplo) para o exercício desta tarefa, com sérias e bastante óbvias conseqüências na esfera educacional como um todo.

Diante do que se expôs brevemente neste texto pode-se em conclusão reafirmar que a reconfiguração da educação superior no Brasil é parte de intenso processo de reformas no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial com profundas repercussões neste país. As conseqüências para a identidade institucional da universidade seriam inevitáveis, especialmente se concretizadas tais mudanças conforme diretrizes emanadas originalmente de conhecidos organismos multilaterais e, em geral, tão bem traduzidas domesticamente nas ações oficiais de reforma do Estado e da educação superior.

Notas

- * Este artigo apresenta aqui, em seus aspectos centrais, estudo acerca do processo de desmonte do sistema de educação superior público no Brasil constante de nosso livro *Novas Faces da Educação Superior no Brasil – reforma do Estado e mudança*

na produção (Bragança Paulista: EDUSF, 1999, 1a. edição e a ser lançado em segunda edição revisada pelas Editoras Cortez e EDUSF em março de 2001).

- 1 São chamados de *celetistas* os trabalhadores do setor privado cujos contratos são regidos pela Lei da Consolidação das Leis do Trabalho, promulgada pela ditadura do Estado Novo, na década de 40.
- 2 "O núcleo burocrático corresponde ao poder legislativo, ao poder judiciário, e, no poder executivo, às forças armadas, à polícia, à diplomacia, à arrecadação de impostos, à administração do Tesouro público, e à administração do pessoal do Estado. Também fazem parte desse núcleo as atividades definidoras de políticas públicas existentes em todos os ministérios. O núcleo burocrático está voltado para as funções de governo, que nele se exercem de forma exclusiva: legislar e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo, e estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente" (Bresser Pereira, 1995: 7).
- 3 O setor de serviços faria parte do Estado, mas não seria governo. Suas funções: as de "...cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura, e da seguridade social. São as funções que também existem no setor privado e no setor público não-estatal das organizações sem fins lucrativos" (Bresser Pereira, 1995: 7).
- 4 Sobre o modelo gerencialista de Reforma do Estado, cf. as observações críticas de Francisco de Oliveira no Prefácio (A Face do Horror) ao livro *Novas Faces da Educação Privada no Brasil – reforma do Estado e mudança na produção*, de João dos Reis Silva Jr e Valdemar Sguissardi (Bragança Paulista: EDUSF, 1999) p. 7-14).
- 5 Para maiores informações sobre as organizações na visão oficial veja-se: BRASIL/MARE/Secretaria da Reforma do Estado. *Organizações Sociais*. 4a. ed. Brasília: MARE, 1997, 72 p., (Cadernos do MARE da Reforma do Estado; v. 2).
- 6 Em editorial da *Folha de S. Paulo*, de terça, 3 de março de 1998, intitulado "Risco na Reforma do Estado" chama-se atenção para o fato de que a iniciativa para contornar os constrangimentos da burocracia estatal, mesmo tendo como objetivo a oferta de melhores serviços públicos, "podem ser uma solução para um sem-número de embaraços burocráticos, mas podem abrir uma nova brecha para malversações do bem comum (...). Uma das mais importantes dessas tentativas de reforma é a instituição das organizações sociais (OS), figura criada pelo governo federal em 97, lamentavelmente por medida provisória. (...) As OS são escolhidas e criadas pelo governo, sem concorrência. Embora sua dotação e suas contas devam ser publicadas e controladas pelo poder público, elas estão livres de certas obrigações impostas pela lei ao Estado. O governo pode contratar seus serviços também sem licitações. O salário de seus funcionários não está sujeito às normas do funcionalismo. (...) Mas, como já se observou, há riscos sérios nessa reforma. Obvio, a medida provisória das OS procura criar mecanismos para evitar fraudes. Basicamente, substitui-se o controle burocrático dos meios de produzir serviços pelo controle do produto final. A meta seria a agilidade. O efeito, porém, pode ser bem outro. (...) Presidentes, governadores e prefeitos podem ter agora, à disposição, um novo instrumento para lotear o bem comum, pois é discricionária a criação das OS".
- 7 Sobre o significado desta proposta, especialmente sobre o que distinguiria uma Instituição Universitária de uma Organização Social cf. Mariana Chaul.

- Universidade operacional - A atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça esvaziar a instituição universitária. *Folha de S. Paulo*, Domingo, 09 de Maio de 1999, *Mais!*
- 8 Já foram transformados em ou constituídos como organizações sociais o Instituto de Luz Síncrotron, de Campinas, a Fundação Roquette Pinto, do Rio de Janeiro e o Hospital Presidente Vargas, de Porto Alegre, entre outros.
 - 9 As mais recentes declarações de autoridades da área sugerem a adoção do "modelo inglês" tanto para a matriz de distribuição dos recursos de custeio e capital quanto para a adoção do ensino pago nas IFES. Sobre esse modelo cf. Valdemar Sguissardi "O DEARING REPORT- Serão as mudanças na educação superior britânica "modelo" para o Brasil. *CIPEDS* (Separata da Revista Avaliação), n.4(4), p. 15-27, Set./99.
 - 10 Esta Lei, ao estabelecer a nomeação dos dirigentes máximos das IFES, através de listas tríplicas elaboradas por colegiados que tenham 70% de docentes em sua composição, é considerada no meio acadêmico em geral como uma forma de violação do princípio da autonomia universitária. Em 1996 o parágrafo único do artigo 56 da LDB (Lei 9.394/96) iria ser aprovado com idêntica teor ao dessa Lei.
 - 11 Cf proposta do GERES - Grupo de Estudos para Reestruturação do Ensino Superior, de 1986.
 - 12 Prevê-se, em função dessa norma legal, uma possível diminuição do número de universidades, pois para todas aquelas que não tiverem condições de obedecer às exigências de 1/3 de professores em regime de tempo integral e com qualificação de mestrado ou doutorado, ou que não quiserem manter atividades de pesquisa, será mais conveniente organizarem-se como Centros Universitários. Estes, por sua vez, tendem a multiplicar-se, pelas mesmas razões.
 - 13 Cf. Proposta de Projeto de Autonomia das IFES preparado pelo MEC e em discussão desde julho/99 e prestes a ser encaminhado ao Congresso Nacional.
 - 14 Art. 207 da CF: As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
 - 15 Vide Proposta de Emenda Constitucional n. 233-A/95, art. 206, inciso IV.
 - 16 Propunha-se: "Art. A União transferirá, anualmente, por dez anos, setenta e cinco por cento do total dos recursos vinculados ao ensino que arrecadar, na forma definida pelo art. 212, para a formação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior a que se refere o artigo 207, § 2º".
 - 17 Destaquem-se as manifestações da ANDES-SN e da ANDIFES, disponíveis em seus respectivos sites na Internet ([Http://www.andes.org.br](http://www.andes.org.br) e [Http://www.andifes.org.br](http://www.andifes.org.br)) e as dos Conselhos Universitários de diversas IFES, como os da UFRJ (*Jornal da Ciência* - JC E-Mail, n. 1350, 15 de agosto/99), da UFSCar ([Http://www.ufscar.br](http://www.ufscar.br)) e da SBPC (*Jornal da Ciência* - JC E-Mail, n.1350, 15 de agosto/99).
 - 18 Aproximam-se de 3.000 as Medidas Provisórias editadas ou renovadas pelo atual Poder Executivo em seus seis anos de exercício. Encaminhadas ao Congresso Nacional, adquirem de imediato força de lei, que apenas cessa se houver sua rejeição pelo Poder Legislativo.

- 19 Destaca-se que, para Locke, o público é portença da sociedade civil, enquanto que o estatal refere-se ao governo, e, para o pensador, o segundo se origina no primeiro e a ele se submete.

Referências

- BAER, Werner & MALONEY, William (1997). Neoliberalismo e distribuição de renda na América Latina. *Revista de Economia Política*, vol.17, nº 3, pp. 39-61, jul./set.
- BANCO MUNDIAL (1994). *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BID/Banco Mundial.
- BELLONI, Isaura (1998). A GED no contexto da avaliação institucional. *Universidade e Sociedade*, ano VIII, n.17, pp. 52-57.
- BRASIL/MARE/Secretaria da Reforma do Estado (1997). *Organizações Sociais*. 4a. ed. Brasília: MARE, 1997, 72 p. (Cadernos do MARE da Reforma do Estado; v. 2).
- BRASIL/MARE (1995). *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília: www.mare.gov.br (pág. atualizada em 18/02/98)
- BRASIL/MEC/Secretaria da Política Educacional (1995). *A Política para as Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília: www.mec.gov.br
- BRESSER PEREIRA, Luiz C. (1995). *A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira* (Conferência no Seminário sobre Reforma Constitucional, patrocinado pela Presidência da República).
- BRESSER PEREIRA, Luiz C. (1996). *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil - para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34.
- BRESSER PEREIRA, Luiz C. & SPINK, Peter (1998). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas.
- CHAUÍ, Marilena (1999). Universidade operacional - a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça esvaziar a instituição universitária. *S. Paulo, Folha de S. Paulo*, 09 de Maio (Cad. Mais!).
- CHESNAIS, François (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã Editora.
- COELHO, Inocêncio M. (29.02.96). *Parecer encaminhado ao Reitor da UnB a respeito da transformação da FUB/UnB em organização social*. Brasília.
- FOLHA DE S. PAULO/Editorial (1998). "Risco na Reforma do Estado". *S. Paulo*, 3 de março, p. 2.
- LOCKE, John (1991). *Segundo Tratado sobre o Governo - ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil*. São Paulo: Ed. Nova Cultural.
- LOCKE, John (1991). *Ensaio acerca do Entendimento Humano*. São Paulo: Ed. Nova Cultural.
- SGUISSARDI, Valdemar (1999). *O DEARING REPORT - Serão as mudanças na educação superior britânica "modelo" para o Brasil? CIPEDS* (Separata da Revista Avaliação), nº 4(4), pp. 15-27.

- SGUISSARDI, Valdemar & SILVA JR, João dos Reis (1997). Reformas do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In Valdemar Sguissardi (Org.), *A Avaliação Universitária em Questão*, Campinas: Autores Associados, pp. 7-41.
- SILVA JR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar (1999). *Novas Faces da Educação superior no Brasil - reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF.
- SOARES, Maria C. C. (1996). Banco Mundial: políticas e reformas. In Livia de Tomasi, Miriam J. Warde e Sérgio Haddad (Org.), *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, pp. 15-41.

BRAZILIAN HIGHER EDUCATION REFORM: STATE WITHDRAWAL AND PUBLIC SPHERE PRIVATISATION

Abstract

This article tries to analyse the changes in Brazilian higher education. Due to the changes in the production, the reform of the State, the restriction (and deregulation) of public sphere and the expansion of private sphere, in the context of the transition from Fordism to the current world capitalism, those changes confer clear market values to the identity of research and teaching institutions.

RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU BRÉSIL: RENONCIATION DE L'ÉTAT ET PRIVATISATION DU PUBLIC

Résumé

Cet article cherche à analyser les changements en cours dans l'enseignement supérieur au Brésil qui, dérivés de la restructuration productive, de la réforme de l'État, de la restriction de la sphère publique et de l'expansion de la sphère privée, dans le contexte du passage du Fordisme à l'actuelle conjoncture du capitalisme mondial, marquent avec des nettes valeurs du marché l'identité des institutions chargées de la recherche et de ce niveau d'enseignement.

Aspectos da avaliação do ensino superior

Jorge Carvalho Arroteia

Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

A avaliação do ensino, reconhecida globalmente em 1986 pela LBSE, só no decurso da década de noventa é que foi regulamentada através da publicação de legislação específica: Lei nº. 38/94 (Lei da Avaliação do Ensino Superior) e Dec. Lei nº. 205/98, responsável pela criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. O sistema de avaliação é aplicável a todas as instituições de ensino, universitárias e politécnicas, públicas e não públicas, devendo na sua essência contribuir não só para a melhoria da qualidade global do subsistema de ensino superior, para um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições, mas também para um melhor ordenamento da rede e para o desenvolvimento económico, social e cultural da nossa sociedade.

I.

Entre os diversos fenómenos sociais registados na sociedade portuguesa durante o último quartel do século XX, a democratização do ensino afigura-se como um dos que se manifestou com maior evidência na sua evolução e resultados. Com efeito, a abertura do sistema educativo a um número crescente de alunos com as mais diversas origens geográficas e sociais, por via do alargamento progressivo da rede de estabelecimentos de ensino, das expectativas geradas pela obtenção de uma formação especializada e pela obtenção de um diploma, explicam a procura acentuada da educação, nomeadamente no ensino superior. Nestas circunstâncias, a abertura deste subsistema, particularmente do ensino universitário — desde sempre considerado como o principal responsável pela formação das "classes

dirigentes" — a uma massa considerável de alunos, que não só os oriundos das "elites" do país, foi considerada como um factor de aproximação entre os diferentes estratos sociais que constituem a sociedade portuguesa.

Por outro lado, e tendo em conta a importância da formação dos recursos humanos no processo de desenvolvimento do país, a formação especializada de nível superior foi entendida como indispensável ao nosso progresso científico e tecnológico. Estas expectativas estão contidas no enunciado da LBSE que, ao estabelecer o "sistema binário" (ensinos universitário e politécnico), enunciou como principal objectivo do ensino superior a formação de diplomados capazes de aprofundarem o conhecimento dos problemas de âmbito nacional e regional e de participarem no processo de desenvolvimento da sociedade portuguesa.

Tais pressupostos estiveram na origem da criação de uma rede diversificada de escolas e de estabelecimentos de ensino, universitário e politécnico, públicos, de natureza concordatária e particular e cooperativa, amplamente divulgados pelo país. Entendia-se que esta distribuição poderia vir a contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local e para a prestação de serviços especializados à comunidade.

Por via da melhoria das condições de acessibilidade e do "efeito de onda" gerado pela democratização do ensino, particularmente do ensino secundário, a procura do ensino superior acentuou-se durante as duas últimas décadas do século XX passando desde então a sofrer os efeitos da "recessão demográfica" gerada pelo "malthusianismo" da população portuguesa. Este fenómeno que se começou a acentuar durante o último quartel desse século traduziu-se na quebra acentuada dos nascimentos que desde então se tem vindo a registar. Estes os condicionalismos que justificam a redução crescente da população escolar em Portugal levando a que a procura se tenha vindo a revelar já inferior à oferta disponível, gerando-se assim sinais evidentes de uma crise quantitativa de alunos e a necessidade de adopção de novas estratégias de recrutamento e de acolhimento da população discente por parte das instituições de ensino superior.

As alterações entretanto registadas no subsistema de ensino superior, relativas quer ao alargamento da rede, quer à "massificação" de algumas das suas escolas, estiveram na origem do interesse pelo processo de avaliação do sistema educativo que a LBSE (artº. 49) havia já preconizado. No entanto,

outras preocupações, nomeadamente as que se referiam à qualidade do ensino por via da expansão não regulada deste subsistema e da promulgação de legislação referente à autonomia dos estabelecimentos de ensino superior público (nomeadamente da Lei nº. 108/88 relativa à autonomia das universidades e a Lei nº. 54/90 sobre o estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico), aceleraram, ainda durante a primeira metade dos anos de noventa, o processo de avaliação nas universidades públicas e a promulgação de legislação relativa à avaliação geral do ensino superior.

Neste contexto insere-se a publicação da Lei nº. 38/94, de 21 de Novembro, que estabelece as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior universitário e de ensino superior politécnico, públicas e não públicas.

II.

Embora englobando aspectos distintos, no ensino superior universitário e no ensino superior politécnico, a avaliação do ensino superior tem em conta um conjunto de pressupostos que configuram globalmente algumas preocupações relativas às funções actuais do ensino superior em Portugal. Vejamos alguns aspectos.

O aprofundamento das questões relativas às funções do ensino superior, esboçado noutra local (cf. Arroiteia, 1999), merece-nos algumas referências relativas à responsabilidade destas instituições no âmbito da formação dos recursos humanos e nas suas relações com o meio. Sobre a primeira, recordamos que a LBSE (artº. 1) estabelece ser uma das atribuições fundamentais do ensino superior a "formação de recursos humanos" e de "diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa". Daqui decorre a necessidade prática destas formações se ajustarem aos perfis dominantes do mercado de emprego e às necessidades dos sectores mais carenciados, sobretudo a nível regional.

Neste contexto cabe ao ensino superior (cf. artº. 11 da LBSE) "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo", "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação

científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura" e "suscitar o desejo permanente e aperfeiçoamento cultural e profissional..."

Estes princípios estão de acordo com o processo de desenvolvimento da nossa sociedade e a sua evolução humana, tecnológica, social e cultural. Por isso consideramos que a *"re-socialização dos saberes"* deve constituir, para além de uma das funções primordiais da formação inicial, uma das responsabilidades de todas as instituições de ensino universitário e politécnico. Participar na formação inicial e contínua dos seus diplomados e da população em geral, preparar programas de formação ao longo da vida são funções específicas a desempenhar pelas instituições integradas neste subsistema de ensino.

Diversos contributos teóricos referem-se à importância do ensino superior como motor do processo de desenvolvimento endógeno do nosso território. Reconhece-o igualmente a LBSE (artº. 11) quando defende que o ensino superior deve *"estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade"*. Estes princípios só podem ser cumpridos se a intervenção dos estabelecimentos de ensino superior se fizer sentir num quadro espacial determinado, onde as relações de interacção e de reciprocidade sejam mais aprofundadas. Daqui decorre que a *"territorialização da formação"* constitua uma das metas a prosseguir por estas instituições e uma das preocupações do seu funcionamento.

Sendo certo que outra das tarefas fundamentais destas instituições é, igualmente, a de *"incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura"* (artº. 11 da LBSE) e que, dentro de uma lógica actual do seu funcionamento, estas instituições se devem assemelhar a sistemas abertos e permeáveis ao meio, contamos que a *"partilha da inovação"* seja mais um dos princípios genéricos que orienta a organização e funcionamento destes estabelecimentos escolares. E, por conseguinte, uma das questões a ponderar no processo de avaliação.

III.

Como temos verificado, a expansão recente da rede de ensino superior em Portugal não obedeceu a critérios de correcção das assimetrias espaciais nem tem sido capaz de promover os recursos humanos, necessários ao desenvolvimento regional. Mesmo assim importa realçar que no seu conjunto as instituições de ensino superior terão gerado, em alguns aspectos do seu funcionamento, sinergias potenciadoras do desenvolvimento endógeno e da formação do "capital humano" que o país tem vindo a aproveitar. E a avaliação deste subsistema, actualmente em curso, surge como uma tarefa prioritária permitindo conhecer melhor as condições de funcionamento e as suas potencialidades.

Com efeito, estabelece a Lei nº. 38/94 serem finalidades da avaliação:

- a) Estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas;*
- b) Informar e esclarecer a comunidade educativa e a comunidade portuguesa em geral;*
- c) Assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior;*
- d) Contribuir para o ordenamento da rede de instituições do ensino superior."*

Nestas circunstâncias, a avaliação e o acompanhamento das instituições de ensino superior tem um papel relevante para o delinear de novas medidas de política educativa e de formação de nível superior, bem como para ajustar a actual rede nacional de instituições de formação às expectativas da população e dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento global da sociedade portuguesa.

Recorde-se que a expansão registada pelo subsistema do ensino superior, universitário e politécnico, no decurso das duas últimas décadas — expressa na evolução da sua população docente e discente, no alargamento da rede, na diversificação dos cursos e no acréscimo dos orçamentos relativos ao funcionamento das instituições públicas e privadas — justifica que o sistema de avaliação incida em particular sobre a qualidade do desempenho científico e pedagógico destas instituições. Aspectos que globalmente deverão atender às expectativas e às necessidades sociais da população e da comunidade científica nacional, às metas e aos objectivos do ensino superior, bem como aos resultados do seu funcionamento.

No entanto, as alterações entretanto registadas, quer ao nível dos sistemas de formação quer nos sistemas produtivos e de emprego, conduziram a situações de algum desajuste que se traduzem na funcionalidade interna do ensino superior bem como na sua eficiência e eficácia. Alguns exemplos desta falta de coerência entre os elementos deste subsistema social e o seu meio estão referidos no emprego desqualificado e no desemprego dos jovens diplomados, factos que contrariam muitas das expectativas relativas aos investimentos realizados, ao funcionamento e à organização deste subsistema de ensino. Daí a atenção sobre as questões relacionadas com o acesso, as relações do ensino superior e a sociedade, a autonomia destas instituições, a formação dos recursos humanos, a qualidade do ensino, a natureza da investigação e a internacionalização do ensino.

Estabelece a legislação em vigor (Lei nº. 38/94 - artº. 3) que a avaliação deve incidir sobre:

- a) O ensino, designadamente as estruturas curriculares, a nível científico, os processos pedagógicos e as suas características inovadoras;
- b) A qualificação dos agentes de ensino;
- c) A investigação realizada;
- d) A ligação à comunidade, designadamente através da prestação de serviços e da acção cultural;
- e) O estado das instalações e do equipamento...;
- f) Os projectos de cooperação internacional".

Mais ainda, o sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior deve ainda considerar como relevantes os aspectos relativos à "procura efectiva dos alunos, o sucesso escolar e os mecanismos de apoio social", à "inserção dos diplomados no mercado de trabalho", bem como os aspectos relativos ao funcionamento e gestão das escolas, nomeadamente no que concerne à "colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional" e à "eficiência de organização e gestão".

Trata-se de aspectos relevantes que confirmam as preocupações sobre a qualidade das instituições de ensino superior e a coerência global do seu funcionamento e dos seus principais componentes representados no modelo sistémico que subjaz a estas preocupações.

IV.

A apreciação dos documentos relativos a este processo sugere outro tipo de apreciações que atendam à legislação entretanto produzida sobre a mesma matéria. Entre os assuntos a mencionar recorda-se que a LBSE reafirma, no seu artº. 49, que a avaliação deve ser "continuada", abrangendo todo o sistema, nomeadamente, os seus aspectos "educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros".

Por sua vez, a Lei nº. 38/94 (artº. 6) vai mais além determinando que o sistema de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior, tendo por âmbito nacional, deve reger-se pelos princípios de "autonomia", "participação" e "transparência" dos resultados. Assim, "autonomia e imparcialidade da entidade avaliadora; participação das instituições avaliadas; audição de docentes e discentes" e "publicidade dos relatórios de avaliação respeitantes a cada instituição, e das respostas dos estabelecimentos avaliados", são os princípios que estruturam o processo de avaliação cujas regras gerais de desenvolvimento estão consagradas no Decreto-Lei nº. 205/98 de 11 de Julho.

De acordo com este diploma, que estabelece as regras do sistema geral de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior, é criado o Conselho Nacional de Avaliação, órgão a quem compete assegurar os princípios de: *harmonia, coesão e credibilidade*, necessários ao funcionamento do sistema. Estes princípios relevam da preocupação deste Conselho em assegurar de forma idêntica o funcionamento global do processo avaliativo recorrendo para o efeito à informação actualizada e à avaliação crítica, à coerência dos indicadores e das práticas e à aceitação e recurso de padrões de exigência elevados das comissões externas de avaliação e dos responsáveis pelo processo. De forma geral, é requerido o cumprimento de padrões de exigência de qualidade elevados, sobretudo ao nível dos processos de avaliação. De realçar que para além do estímulo à qualidade das actividades desenvolvidas, a avaliação visa ainda informar e esclarecer a comunidade educativa, em particular, e a sociedade, em geral, promovendo uma troca de informação mais rigorosa e transparente entre as diversas entidades.

Note-se que a defesa dos indicadores de qualidade, ao nível das relações indirectas e mediatas, passa pela aceitação do "método da

contratualização" entre as instituições e o Governo (cf. Decreto-Lei nº. 205/98, de 11 de Junho), procedimento que parece constituir-se como indispensável para que, em tempo útil, se possa responder às transformações sociais que vão sendo operadas na nossa sociedade. Este método, centrado fundamentalmente nos processos, é adoptado para todas as instituições, universitárias e politécnicas, públicas e não públicas, abrangidas pelo sistema de avaliação do ensino superior que entretanto passou a integrar as instituições militares.

Quanto ao desenvolvimento da avaliação, esta desenrola-se em duas fases: a *auto-avaliação* seguida da *avaliação externa*. Esta última deverá ter sequência na avaliação global do ensino superior, a *meta-avaliação* desempenhada, segundo a Lei, por entidade externa, nacional ou estrangeira, mas sempre em coordenação com o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). A este Conselho compete assegurar "a harmonia, coesão e credibilidade do processo de avaliação e acompanhamento do ensino superior, tendo em vista a observância dos padrões de excelência a que deve corresponder o funcionamento global do sistema" (art. 11º da Dec.-Lei nº. 205/98).

O cumprimento destas funções obriga a que o CNAVES desenvolva a sua actividade baseado em diversos indicadores e reúna uma "informação actualizada", tendo em conta "as interdependências entre o sistema global do ensino superior e a sociedade civil e transnacional", nomeadamente as tendências do mercado de trabalho e a dimensão europeia dos cursos avaliados. Cabe-lhe ainda elaborar estudos prospectivos e recomendações sobre a melhoria e a racionalização do ensino superior.

Entre outros aspectos que garantem o desenvolvimento deste processo de avaliação, importa assinalar o reconhecimento de "entidades representativas" que constituíram os distintos Conselhos de Avaliação (universitário e politécnico, públicos e privados) e aos quais compete, designadamente, a coordenação das actividades de avaliação e acompanhamento das instituições que as integram (cf. artº. 5 do Dec.-Lei nº. 205/98).

Para além da participação dos diferentes actores sociais e das entidades públicas e particulares representativas dos estabelecimentos de ensino superior e da criação de Conselhos de Avaliação distintos para o

ensino superior público e privado (em articulação com o CNAVES), importa assegurar a aplicação dos princípios gerais de qualidade, funcionalidade, eficiência e eficácia, já referidos e que subjazem a todo o processo. Para além destes enunciados, estabelece o Decreto-Lei nº. 205/98 (artº. 7) que, em relação à "coerência" global do sistema de avaliação, esta será garantida por diversas formas, nomeadamente pelo recurso:

- "a indicadores utilizados nas várias modalidades de ensino;
- nos níveis de exigência praticados;
- na relação entre os cursos ministrados e as tendências do mercado de trabalho;
- na perspectiva da dimensão europeia dos cursos avaliados".

Por sua vez, estabelece o referido documento (artº. 13) que a "credibilidade" do processo de avaliação será garantida:

- pelo recurso às mesmas comissões externas de avaliação;
- a padrões de elevada exigência em relação à aplicação dos indicadores seleccionados;
- à utilização dos mesmos guiões, dentro do mesmo subsistema, "que permitam a utilização de critérios uniformes de apreciação dos indicadores, em relação a todas as instituições que ministrem a mesma modalidade de ensino".

Estas as questões que devem estar presentes na avaliação institucional e, sobretudo, na avaliação externa referente às instituições e aos cursos. De qualquer forma, importará realçar que a aplicação dos princípios de harmonia, coesão e credibilidade anteriormente citados é assegurada pelo Ministério da Educação com vista garantir a "unidade" e a "coerência" do processo de avaliação, nomeadamente entre o sector público e o sector privado. No seu conjunto, estes pressupostos só podem ser devidamente seguidos se o processo de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior for alicerçado numa "cultura de avaliação" aceite por todas as unidades do sistema e actores intervenientes.

Note-se que, dada a natureza do processo avaliativo, a multiplicidade dos recursos a considerar, a diferente organização das instituições e a diversidade de procedimentos das instituições envolvidas na avaliação, torna-

se algo difícil incrementar esta cultura e generalizá-la a todos os seus actores. Contudo, o aprofundamento dos mecanismos de auto-avaliação e de avaliação externa, bem como o desenvolvimento periódico da avaliação institucional e por cursos tenderão a promover o aprofundamento dessa cultura e a generalização dos mesmos procedimentos de avaliação de modo a garantir um melhor acompanhamento do sistema de formação e de contratualização entre o Ministério da Educação e as instituições de ensino superior.

Estes, em síntese, os aspectos gerais a ter em conta no processo de avaliação actualmente em curso. Contudo importa ainda referir que tendo em conta a experiência recolhida no lançamento da avaliação institucional e da avaliação dos cursos no ensino superior politécnico, este processo seguiu o modelo desenvolvido pelo ensino universitário o qual, desde 1994 e por iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), tem vindo a implementar o processo de avaliação das instituições universitárias e dos respectivos cursos.

Pelo seu interesse, recordam-se alguns dos aspectos considerados no processo de avaliação das instituições de ensino superior politécnico, públicas e privadas, referentes ao funcionamento destas instituições de ensino superior. Globalmente dividimos a procura das variáveis em torno dos aspectos principais referentes: ao contexto e às necessidades; aos objectivos e à organização das instituições; à entrada; ao produto e aos processos.

Mais detalhadamente procurou-se conhecer, para cada uma das instituições avaliadas:

- Caracterização da instituição de formação, nomeadamente no que concerne aos objectivos, às áreas de formação, aos recursos físicos e aos equipamentos, ao clima organizacional e à implantação regional da instituição, traduzida na residência dos alunos;
- Organização pedagógica, tendo por base a existência e o tipo dos órgãos pedagógicos, científicos e consultivos, o funcionamento interno e o contributo destes para o desempenho da missão institucional da Escola e do Instituto Politécnico. Estes aspectos são reforçados pela análise do envolvimento da população discente, nomeadamente dos antigos alunos, no cumprimento da missão institucional da Escola;

- Caracterização da população docente, designadamente quanto à sua qualificação académica e profissional, à disponibilidade e ao acompanhamento dos alunos, à participação e ao desenvolvimento de projectos de investigação e de estágios, bem como à internacionalização destas actividades;
- Análise dos cursos quanto aos objectivos, à base conceptual e às estratégias de organização curricular, à frequência e ao aproveitamento dos alunos, às saídas profissionais e às iniciativas de inserção profissional;
- Apreciação da relação Instituição/Sociedade, através de iniciativas diversas tais como, protocolos e projectos científicos e profissionais em parceria com outras entidades; desenvolvimento de programas de actuação e participação internacional; origem e disponibilidade de recursos e financiamentos públicos e privados. Mais ainda, divulgação do projecto de formação da instituição e da sua imagem social junto da comunidade;
- Avaliação institucional, com base na reflexão crítica sobre o processo de auto-avaliação, dos projectos de desenvolvimento e dos estrangulamentos encontrados à sua realização.

Não sendo possível indicar todos os aspectos a reter num processo de avaliação, estes foram os principais referenciais utilizados tendo por base a apreciação global do processo de auto-avaliação, os aspectos constantes do guião de avaliação e as recomendações e orientações relativas ao aprofundamento dos princípios de qualidade que subjazem a todas as fases deste processo. Processo este que procura seguir as orientações teóricas referentes à definição de um modelo de qualidade total, bem como a definição operativa desse mesmo modelo.

Recorde-se por fim que, sendo a avaliação e o acompanhamento das instituições de ensino superior entendidos como um "elo" da cadeia de melhoria da qualidade do nosso sistema de ensino, nela devem tomar lugar de destaque não só os decisores políticos, mas ainda os utentes deste sistema (alunos, pais, professores e empregadores). Por isso, são considerados o contexto, os processos e os resultados, entendidos como factores indispensáveis não só à melhoria qualitativa do desempenho das

instituições avaliadas, mas também à melhoria da qualidade das políticas educativas que informam o nosso sistema social e educativo.

Referências

- AFONSO, Almerindo J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ARROITEIA, Jorge C. (1999). Contributos para a análise do ensino superior como factor de desenvolvimento regional. *Ensino, empresas e território* (Actas do IV Encontro Nacional da APDR). Coimbra: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional, pp. 51-59.
- BARBIER, Jean-Marie (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- ELLIS, Roger, Ed. (1993). *Quality assurance for University teaching*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- ESTRELA, Albano e NÓVOA, António, Org. (1992). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa.

EVALUATION ASPECTS OF HIGHER EDUCATION

Abstract

Although education evaluation has globally been recognised in 1986 by means of the Educational System Law (LBSE), it has been regulated through specific legislation only during the nineties: Law nº 38/94 (Evaluation Law of Higher Education) and Dec. Law nº 205/98; legislation that has been responsible for the creation of the National Council for the Evaluation of Higher Education. This system of evaluation concerns public and private higher education institutions. In its foundations it aims not only at the improvement of the global quality of the higher education subsystem, at an accurate knowledge and a clear dialogue among institutions, but also at the economic, social and cultural development of our society.

ASPECTS DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résumé

Bien que l'évaluation de l'enseignement soit globalement reconnue en 1986 dans la LBSE (Loi fondamentale du système éducatif), elle est réglementée avec la publication de législation spécifique, seulement à la décennie de 90: Loi nº 38/94 (Loi de l'Évaluation de l'Enseignement Supérieur) et Dec. Loi nº 205/98; législation qui a été responsable par la création du Conseil National d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur. Le système d'évaluation s'applique à toutes les institutions d'enseignement supérieur, publiques et non publiques. Dans son essence, ce système doit contribuer pas seulement pour l'amélioration de la qualité global du sub-système de l'enseignement supérieur, pour une connaissance plus rigoureuse et un dialogue plus transparent parmi les institutions, mais aussi pour un meilleur rangement du réseau et pour le développement économique, social et culturel de notre société.

Concepções de pedagogia universitária — uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho

**Maria do Céu Melo, José Luís Silva, Álvaro Gomes &
Flávia Vieira**

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O projecto "Concepções de Pedagogia Universitária — Um Estudo na Universidade do Minho" toma como objectos de análise alguns documentos de regulação dos Cursos de Licenciatura desta instituição e as opiniões de alunos e professores face a princípios e constrangimentos da pedagogia, procurando obter sinais do seu significado no discurso de regulação das práticas e nas perspectivas de quem lhes dá forma. O texto agora apresentado, produto de um primeiro momento da investigação, incide na análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado, em uso na Universidade do Minho desde 1991, procurando problematizar a sua finalidade, objecto e implicações, nomeadamente enquanto instrumento regulador das práticas de formação. Após uma clarificação do sentido matricial da expressão "pedagogia universitária", posteriormente traduzido nalguns princípios que o podem concretizar, apresenta-se a análise do questionário, concluindo-se que deste emerge uma concepção da pedagogia afastada daquele sentido, o que coloca em causa o seu próprio valor pedagógico.

Introdução

A análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado (QAEM, v. Anexo 1), aplicado aos alunos da Universidade do Minho desde 1991 como um dos elementos para a avaliação da universidade, integra-se no projecto

"Concepções de Pedagogia Universitária — Um Estudo na Universidade do Minho". Iniciado em Junho de 2000 e com a duração de um ano, o estudo é desenvolvido por uma equipa multidisciplinar de oito investigadores do Centro de Estudos em Educação e Psicologia desta universidade¹.

O texto desenvolve-se em três fases. Num primeiro momento, ensaia-se uma conceptualização da expressão "pedagogia universitária", buscando o seu sentido matricial nas bases etimológicas dos dois lexemas que a compõem. Propõe-se, deste modo, o "mote" de uma reflexão que não se esgota neste texto e passa-se, nos momentos seguintes, já num plano sincrónico fortemente contextualizado, à apresentação sumária da investigação em curso e à análise do documento que nos ocupa aqui a atenção, o QAEM. Interrogando a sua natureza reguladora, procuraremos compreender que concepção de pedagogia nele podemos ler, por referência a um conjunto de princípios pedagógicos orientadores de uma visão de educação como emancipação e transformação, presente na raiz matricial da expressão cujo sentido começamos por desmontar.

Os autores reconhecem, desde já, a persistência de marcas idiossincráticas no texto apresentado, o qual, sendo *um*, não será absolutamente *uno*, mas antes o resultado negociado de diferentes vozes, reunidas em torno de preocupações comuns.

1. Da expressão "pedagogia universitária" — subsídios para uma conceptualização

As palavras não são nem inócuas nem estereis. Têm a sua história e deixam os seus rastros. É por isso pouco prudente que uma análise de conceitos se limite a uma visão contrastiva, de um ponto de vista sincrónico, isolando os seus usos, de modo a conceptualizá-los com algum rigor. Todavia, se, quando nos debruçamos na análise de uma personalidade ou, mesmo, de uma personagem, não devemos ignorar os percursos que lhe dão sentido, isto é, "el yo y su circunstancia" (*todas as suas circunstâncias*, numa holografia de intemporalidade), por que razão procederíamos de modo distinto com a abordagem de um *conceito*? Falar (ou escrever) acerca da *pedagogia universitária* deverá implicar, por isso, que nos detenhamos nos seus usos semântico-pragmáticos num sobrevoo *acrónico* (ou *pancrónico*),

radiografando quer os ensaios de conceptualização mais próximos das nossas sincronias, quer os percursos que, desde a sua génese, tais conceitos, diacronicamente (quais aluviões), foram sedimentando. Nesses rastros², poderemos nós, seguramente, encontrar marcas da sua espessura semântica.

Não faz sentido, assim, discutir, num plano sincrónico, franjas de recorte semântico, se não considerarmos (por desconhecimento ou por distração) os fios, essencialmente *subtis*³, que dão sentido e coesão aos conceitos operacionalizados.

O conceito de *pedagogia universitária* parece obrigar, desde logo, a que nos ocupemos das *rationes* linguísticas, filosóficas e, mesmo, metodológico-operacionais que lhes subjazem, projectadas em teorias (filosóficas, macrocurriculares, metodológicas...) latentes e/ou patentes nas práticas efectivadas na Universidade Portuguesa e que têm servido de fundamento à defesa ou à rejeição de tais estudos. Dada a sua importância na fixação dos conceitos em jogo, fixar-nos-emos, para já, na primeira dessas *rationes*: a linguística.

1.1. Do lexema "pedagogia"

O lexema português "pedagogia" foi moldado, como é sabido, por alturas do século XV, a partir do grego *paidagógia* (παιδαγωγία) e por via latina (*paedagogia* (séc. XIV)); este lexema é, por sua vez, formado a partir da agregação de dois outros conceitos: *paid-* (< παῖς, παιδός — *criança*) e *-agógia* (< ἄγωγη, ἄγωγός < ἄγειν — *conduzir, levar*), associando-se, assim, esse conceito ao do "escravo que conduzia a criança [à escola]". Fixaram-se, essencialmente, as ideias de *condução* e de *criança*, ignorando-se, por exemplo (e de modo intrigante), a de *escravo* (elemento que, de resto, bem poderá estar na base de certos usos pejorativos do termo).

As análises que têm integrado a questão etimológica (e recorde-se que *etimologia* (< ἔτυμο-λογία) é, em rigor, a "busca da verdade"), quando chegam ao grego ou ao latim dão, em geral, por satisfeita a sua curiosidade e avançam para extrapolações conceptuais que projectam nos seus estudos de sincronia. A nosso ver, porém, tal inquietação parece-nos insuficiente, porque quer o grego quer o latim não nasceram *sponte sua*; também eles têm as suas

fontes o algo se ganharia em tentar ir um pouco mais além, mesmo com a consciência dos riscos que envolve uma tal (a)ventura. Há, hoje, estudos consolidados que oferecem fortes garantias de segurança e que potenciam análises mais finas.

Que conceitos subjazem, então, ao lexema *pais/paidós* (παῖς, παιδός) e a *-agôgia* (< -ἀγωγή)? Desde logo, deparamos com duas raízes indo-europeias: as raízes⁴ *IE Pu- (var. Pou-) e *IE Ag-; a primeira (pu-) agasalha a ideia de "rebento" (vegetal ou animal), isto é, traduz, dentre outras raízes que orbitam este mesmo espectro semântico, o próprio fenómeno da gestação, da criação (cf., em português, do lexema *criar* > *cria* > *criação* e *criança*⁵), enquanto a segunda (ag-) implica a ideia de arrastar, empurrar pela força ou, mesmo, pela violência, surgindo-nos em lexemas como *acção*, *activo*, *acto*, *actor*, *actuante*, *agente*, *ágil*, *agir*, *agitar*, *coacção*, *coagir*, *transacção*, *transigir*... numa primeira esfera semântica; num outro estágio, em lexemas como *pedagogo*, *demagogo*, *estratega* (ou -o) (< στρατηγός — *condutor de massas* e, portanto, *estratega*(ou -o), *general*) e, num outro plano semântico, em lexemas como *redigir*, *redacção*, *transigir*, *prodígio*, *exame* (por *ex-ag-smen*), *examinar*, *exigir* e, mesmo, *agonia*, *agónico*...

Observemos a natureza. Os rebentos⁶ (*rebentos* < *rebenar*) da planta estouram, com vigor, na Primavera; a cria irrompe do ventre materno, no meio de uma enorme violência. Uma lei inexorável empurra os seres para a Vida. Assim como, após os longos frios hibernais, as gemas começam a despontar nos ramos despídos dos salgueiros, parecendo respeitar uma ordem invisível que as "obriga" a reaparecer "à luz" da Primavera, assim a leoa grávida não pode evitar o nascimento da sua cria; lá chegará o momento em que se vê forçada a dar "à luz"⁷. Quem nunca reparou como, mesmo nos velhos troncos carcomidos, a pujança de Perséfone vence os silêncios do Hades?

Densas são as veredas que conduzem à formação de tais conceitos; o lexema "pedagogia" agasalha, no seu seio, uma semântica de explosiva força vital, de seiva genesiaca, de energia criadora. Do ponto de vista da sua gênese, *Pedagogia* é, pois, uma outra forma de dizer "Vida". *Rebento*, *cria*, de um lado; *força* (ou mesmo *violência*), do outro; aí estão duas das grandes linhas de sentido que pulsam no casulo deste lexema. São, pois, estas ideias de *violência*, de incontida força interior, de acto *genesíaco* de *criação* que estão, afinal, subjacentes ao próprio conceito de "pedagogia".

Dessas ideias radicais, projectam-se, na *fitosfera*, lexemas como *pulo*, *pular*, *pulante*...; na *zoosfera*, lexemas como *potro* (português), *poule*, *poulet* (francês), *pollo* (espanhol e italiano)... e, na *antroposfera*, vocábulos como *pueril*, *puerícia*, *puericultura*, *pulular*..., *puto* (no sentido de *criança*; cf. italiano *putto*...), cuja origem próxima está, no latim, em lexemas como *puer* (*criança*), *pueritia* (*infância*), *puerilis* (*pueril*), *puella* (*rapariga*), *pusus*, -a (*rapaz*, *rapariga*), *pusillus* (*pequeno*, *frágil*), *pusillanimis* (*pusilânime*), *putus* (*criança*), *putare* (*brotar* — *sair do tronco*), *pullus* (*cria de animal*, *pint[ainh]o*), *pullulus* (*pequeno*), *pullulare* (*pulular*) e, no grego, em lexemas como *pais/paidós* (παῖς, -δός — *criança*), *paidzō* (παίζω — *jogar*), *paidiá* (παιδιά — *jogo de crianças*), *paideia* (παιδεία — *educação*), *paideuō* (παιδεύω — *instruir, educar*), *paidagógos* (παιδαγωγός — [escravo] que conduz as crianças [à escola]), *pótos* (πῶλος — *potro*)⁸... lexemas que, em grande medida, conservando ideias matríciais das raízes indo-europeias, se projectam, num posterior salto semântico, em conceitos como *pedagogo*, *pedagogia*, *pedagógico*, *propedêutico*, *propedêutica*, *enciclopédia*, etc. ...

Ora, não vemos em que é que estes fios semânticos possam sair enriquecidos, quando ao lexema *pedagogia* são propostos, em sua substituição, outros pretensamente mais adequados. Fundamentados no facto de, no plano da *pedagogia universitária*, não estar em causa a educação de *crianças*, mas de *jovens* ou, mesmo, de *adultos*, alguns investigadores têm vindo a propor que, em vez do lexema "*pedagogia*", pudéssemos servir-nos de um outro: "*andragogia*"⁹ (< ἀνδρ-, ἀνδρός — *macho* (*aquele que gera*), *homem*) ou, repensadas algumas das suas limitações, o de "*antropagogia*"¹⁰ (< ἀνθρωπος — *homem*, no sentido de *humanidade*, incluindo, pois, todos os seres humanos; conceito que, desde logo, inclui as *crianças*). Que sentido faria, porém, substituir um lexema tão denso, por conceitos que não se revelam mais fecundos que aquele? O primeiro radica, como facilmente se vê, na pressuposição ou intuição (superada) de que *educar* é *educar homens* (as mulheres estiveram, como é sabido, afastadas, durante muito tempo, das preocupações de uma educação institucionalizada). O segundo, pretendendo corrigir o primeiro, assenta na oposição grega *pais/ánthrōpos* (παῖς/ἄνθρωπος), como se o conceito de "*pedagogia*" tivesse esgotado os seus sentidos nas distantes margens helénicas.

Em vez de *Pedagogia*, têm vindo outros, paulatina e subtilmente, esboçando o sintagma *Ciências da Educação*. Dado que a abordagem

desta nova perspectiva conceptual implicaria a análise de lexemas como *ciência* e *educação*, dispensamo-nos, nesta fase e no presente contexto, de a realizar, de modo a não saturar a dimensão do presente trabalho. Fá-lo-emos num momento posterior. Centremo-nos, para já, no segundo elemento da epígrafe que aqui nos ocupa.

1.2. Do lexema "universitária"

Do ponto de vista da sua significação próxima (remontando, particularmente, ao século XIII), o conceito de "*universidade*" é tomado ao latim clássico *universitas*, -atis (*totalidade, conjunto* < lat. *unus* < *IE oin-: *um, único*). Nessa altura (século XIII), a palavra assumia o sentido latino de "corporação profissional" (cf., ainda hoje, "*União dos Sindicatos*..."). Por volta de 1255, como lembra Rey (1995: 2199), *universidade* designa o corpo de mestres que ensina(m) as disciplinas liberais e científicas (*universitas magistrorum* e, mais tarde, simplesmente *universitas*), daí resultando o seu uso "para designar cada uma das instituições eclesásticas de ensino secundário e superior, nascidas sob a autoridade papal das escolas catedrais, monásticas e privadas" (cf. Rey, *ibidem*). No sentido de *universitas rerum*, a palavra significava também, nessa fase, como lembra aquele investigador, o conjunto englobador de todos os casos particulares e, no século XVI, o conjunto da *criação*. Veja-se, por exemplo, este depoimento de Carvalho (1996: 55):

"Universidade (*Universitas*) e Estudo Geral (*Studium Generale*) não eram sinónimos embora com o tempo viessem muitas vezes a confundir-se. O Estudo Geral era a própria escola, o edifício onde se encontravam os professores para leccionarem e os alunos para receberem o ensino, e era também a instituição em si mesma, organizada para receber os estudantes que quisessem seguir os estudos, assim como o conjunto dos cursos. A Universidade era uma Corporação, uma assembleia, uma congregação de mestres e alunos, com personalidade jurídica. Na Idade-Média os ofícios estavam congregados em corporações que constituíam contrarias de indivíduos dedicados à mesma actividade. A Universidade era uma corporação análoga à dos ofícios. Este é o significado histórico da palavra "Universidade": uma organização corporativa de mestres e de alunos".

Do ponto de vista da sua semântica mais remota, o lexema "*universitária*" assenta em duas ideias fundacionais, ancoradas nas raízes indo-europeias *IE Oin- (ideia de *único, totalidade*) e *IE Wer- (ideia geral de

girar, rodar, torcer...). Ou seja, o lexema "*universitário*" pressupõe uma "*dinâmica imparável formando uma totalidade*".

Aqui encontramos, oriundos da primeira raiz (*IE Oin-), os lexemas latinos *unus* (*um só*), *unicus* (*único*), *unio* (*união*), *unitas* (*unidade*), *unire* (*unir*), *unanimus* (*que tem os mesmos sentimentos*), *universus* (*universal*) ou, mesmo, *ullus* (<un'lus = *algum*), *nullus* (<ne ullus = *nenhum*), *non* (<ne oinum = *não*), *anulare* (*anular*) ou, no caso português, lexemas organizados em esferas semânticas tais como *um, algum, nenhum, único, uno, onze, onzeneiro*...; *união, unidade, unir, desunir, reunir*...; *unânime, unanimidade*...; *unicelular, unívoco*...; *universal, universo, universidade, universitário*... ou, ainda, através do grego *μῶνος*, lexemas como *mónada, monarquia, monacal, monástico, mosteiro, monge, monera, monocelular, monocotiledónea, monolítico, monólogo, monossílabo, monotonia*...¹¹.

Da segunda raiz (*IE Wer-), chegam-nos os lexemas latinos *vertere*, *versum* (*virar, girar, rodar*), *versare* (*rodar frequentemente, torcer*), *versari* (*achar-se habitualmente*), *vortex*, -icis (*turbilhão*), *vertex*, -icis (*cume, oimo, vértice*), *verticalis* (*vertical*), *vertigo*, -inis (*turbilhão, vertigem*), *vertebra*¹² (*vértebra*), *versus* (*sulco, rego, verso*), *versiculus* (*verso pequeno*), *prep. versus* (*para*), *adversus* (*colocado em frente*), *universus* (*voltado todo para*), *conversari* (*frequentar*), *diversus* (*afastado de*), *proversus* > *prosus* > *prosa* (*que vai sempre a direito*), etc. ou, no caso português, lexemas organizados em esferas semânticas¹³ que têm uma base *topológica*, num primeiro lastro semântico, a que se seguem, em metamorfose, certos usos *metafóricos*¹⁴; nalguns casos, o sentido mantém-se na ideia original de *girar, rodar*... (como vemos em *vértebra, vertebrado, vertebral, vertente, verter, vertical, verticalidade, vértice, vertigem, vertiginoso, vórtice*...); já lexemas como *prosa, prosador, prosaico*...; *versejador, versejar, versículo, versificar, verso, versado, versão, versátil, versatilidade*...; *reversibilidade, reversível, reverso, reverter, revés*... agregam uma ideia matricial de base agrária — o *sulco* que vai até ao fim do terreno, regressando, depois, em *boustrofédon*¹⁵; noutros casos, deparamos com um domínio *axiológico de separação* (é, essencialmente, o que sucede com lexemas tais como *adversativa, adversidade, adverso, aversão, avesso, inverso, inverter, invés*...; e, ainda, lexemas como *diverso, diversão, diversificar, divertido, divórcio, divergente*...) ou, pelo contrário, com uma semântica de *reunião e totalidade* (re) ancorada

na sua base original (é o que sucede com lexemas como *conversa*, *conversação*, *conversador*, *conversar*, *converso*, *converter*, *convertido*, *desconversar*, com lexemas como *convergência*, *convergente*, *convergir*...; ou, mesmo, com *perversão*, *perversidade*, *perverso*, *perverter*, *pervertido*... e, de modo particular, *universo*, *universal*, *universalidade*, *universalismo*, *universalizar*, *universidade*, *universitário*...).

Das componentes *uni-* e *-versidade* resulta, pois, a ideia de uma totalidade dinâmica, numa espécie de *vórtice*, numa *dínamis* (δύναμις) imparável e incontida, que procura dar conta quer de um *conjunto agregador* de membros de uma *corporação* (era esse, como vimos, o sentido primeiro de *universidade* — *universitas magistrorum*), quer de um *conjunto de saberes* e, mesmo, já, em pleno séc. XVI, a ideia de *totalidade da criação* (*universitas rerum*), como atrás se lembrou.

A expressão "*pedagogia universitária*" implicaria, pois, como vimos, as ideias de *força vital*, de *energia criadora* ou de *seiva genésica*, por um lado, e o *conjunto da criação*, por outro. Isto é, de um lado o *processo criador* (que é, paradoxal e simultaneamente, *transmissor* [de vida]), mas também o *fruto dessa criação* — a *criatura*, tudo o que se conhece, assim (a)parecendo justificado, nas suas bases matriciais, o lema de Terêncio *nada do que é humano me é alheio* (*humani nihil a me alienum*...). *Processo dinâmico de transmissão e de inovação*, por um lado, e o *conjunto dos saberes gerados e a gerar*, por outro, constituem, pois, do ponto de vista da sua génese, a matriz fundacional da expressão "*pedagogia universitária*".

2. Contexto de análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado — o projecto "Concepções de pedagogia universitária — um estudo na Universidade do Minho"

O projecto em epígrafe centra-se na investigação interpretativa de *concepções de pedagogia universitária*, procurando uma compreensão dos seus modos de existência em *realizações discursivas* que a tomam como objecto de referência — documentos de regulação (externa e interna) das práticas de formação nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Minho (CLUM) — e nas *perspectivas* de alunos e professores face a princípios e constrangimentos da pedagogia.

As questões de investigação que orientam o projecto são as seguintes:

- A. *Que concepções de pedagogia universitária estão presentes em documentos de regulação das práticas de formação dos CLUM?*
- B. *Que concepções de pedagogia universitária estão presentes nas perspectivas de alunos e professores dos CLUM?*

A opção por um estudo interpretativo sobre concepções de pedagogia universitária no âmbito dos CLUM decorre essencialmente da necessidade de *conhecer melhor o que se pensa acerca desta temática*, neste contexto. Fazer uma primeira radiografia relativa a direcções que para ela e nela se traçam, eventualmente configuradoras de uma realidade multifacetada, poderá contribuir para a desocultação de alguns vectores (dominantes ou marginais) da(s) cultura(s) pedagógica(s) que caracteriza(m) a instituição, constituindo condição necessária a uma melhor compreensão do sentido das práticas.

A questão A acima enunciada supõe uma análise de conteúdo dos documentos de regulação interna e externa, entendidos como realizações discursivas de onde emergem concepções sobre o que *deve significar ensinar e aprender na universidade*. É neste âmbito que se situa a análise do QAEM¹⁶, um instrumento cujas potencialidades são ainda pouco claras após nove anos da sua aplicação sucessiva a todos os alunos desta universidade. Importa, no nosso entender, problematizar a sua finalidade, objecto e implicações, nomeadamente enquanto instrumento regulador das práticas de formação.

Às visões da pedagogia presentes nos documentos de regulação das práticas serão contrapostas as perspectivas dos que *fazem a pedagogia*, os alunos e os professores, de cujas concepções emergem também visões particulares, desta vez mais próximas do que na prática *significa ensinar e aprender na universidade*. É este o objecto da questão B, operacionalizada através de um inquérito a amostragens selectivas de sujeitos de todos os CLUM, incidente nas suas percepções quanto ao valor e presença de um conjunto de princípios pedagógicos nas práticas de ensino, e ainda quanto à presença e influência de potenciais factores de constrangimento à aprendizagem.

A investigação em curso, de que aqui se apresenta um pequena parcela, visa a obtenção de *sinais* do que a pedagogia é num plano *simbólico*, no discurso de regulação das práticas e nas perspectivas de quem lhes dá

forma. Embora a sua orientação seja essencialmente *descritiva*, entende a equipa responsável que a definição do quadro de análise das concepções pressupõe um posicionamento dos seus membros face à temática em questão, o que acaba por conferir ao trabalho uma orientação também *programática*, sobre o que pedagogia universitária *pode (vir a) ser* e sobre algumas *condições de possibilidade*. Assume-se, portanto, uma implicação crítica dos investigadores face ao seu objecto de investigação, com reflexos inevitáveis nos modos de selecção e interpretação da informação.

3. Análise do QAEM

3.1 Pressupostos e metodologia de análise

"Any form of evaluation must have as its *raison d'être* the intention of being used as intended by the intended users." (Thackwray, 1997:43)

Sendo a avaliação um acto *intencional* que pressupõe a existência de um referencial e um sentido prospectivo definidor da sua "utilidade", importa clarificar a sua finalidade, objecto e implicações: *avalia-se porque, o quê e para quê?* A análise do QAEM procura discutir estas questões no sentido particular de compreender que *concepção da pedagogia* emerge deste documento enquanto instrumento de *regulação de práticas*, no contexto particular em que é utilizado.

A análise efectuada centrou-se na interpretação do conteúdo do questionário, apoiada nos documentos oficiais que o enquadram, em confronto com uma concepção de pedagogia que valoriza intencionalmente um conjunto de oito princípios reguladores da acção pedagógica, aqui entendida no sentido de *realização visível* da pedagogia, prioritariamente em contexto de sala de aula: (1) *Intencionalidade*, (2) *Transparência*, (3) *Coerência*, (4) *Relevância*, (5) *Reflexividade*, (6) *Democraticidade*, (7) *Autodirecção* e (8) *Criatividade/Inovação*¹⁷. Segue-se uma explicitação breve destes princípios, cuja identificação decorre de uma visão da educação como espaço de *emancipação e transformação* (v., por ex., Boud, 1988; Breen & Brockbank & McGill, 1998; Entwistle, 2000; Hornilla, 1999; Little, 2000; Veiga & Castanho, 2000).

Intencionalidade: a acção pedagógica desenvolve-se numa direcção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a

sociedade, direccionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social.

Transparência: a acção pedagógica integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adoptados.

Coerência: a acção pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades de formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adoptados.

Relevância: a acção pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contacto com a realidade sócio-profissional e perspectiva o currículo de forma articulada.

Reflexividade: a acção pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional.

Democraticidade: a acção pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática — sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e inter-ajuda.

Autodirecção: a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem — definição de metas e planos de trabalho auto-determinados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e auto-confiança.

Criatividade/Inovação: a acção pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão *pluri/inter/transdisciplinar* do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Uma visão da educação como espaço de *emancipação e transformação* supõe uma regulação (planificação, monitorização e avaliação) sistemática das práticas de ensino e de aprendizagem, na qual as perspectivas dos alunos podem assumir um papel fundamental. Assim, a análise do QAEM passa necessariamente pela interrogação do papel das avaliações dos alunos na compreensão e melhoria da acção pedagógica, um aspecto que Dunkin (1986: 774), assinalava como muito pouco estudada, apesar de alguma evidência empírica sobre a credibilidade das apreciações dos alunos quanto à sua sensibilidade às variações das práticas de ensino:

"Perhaps the most surprising aspect of research on teaching in higher education is that its contribution to the improvement of teaching has not been evaluated. (...) It is to be expected that the next decade will see an increase in concern with the usefulness of research not only in enhancing knowledge and understanding of teaching, but also in improving it".

Passada década e meia sobre o seu texto, pensamos que continua a desconhecer-se, no contexto português, o efeito das avaliações do ensino na sua melhoria. Embora não seja nosso objectivo investigar o efeito do QAEM sobre as práticas, não poderemos deixar de questionar o seu potencial na reestruturação daquelas, considerando que nele se apresentam critérios definidores da sua *qualidade*, cuja consecução se entende como desejável e cuja ausência remeterá para a identificação de factores de constrangimento.

Adoptou-se uma metodologia de interpretação que concilia uma abordagem ascendente (emergente do texto) com uma abordagem descendente (emergente dos princípios pedagógicos definidos *a priori*)¹⁸. Confrontam-se duas perspectivas sobre o que *deve ser* a pedagogia universitária, a perspectiva "oficial" e a que é assumida pela equipa de investigação, ambas definidas num sentido "ideal", mas não certamente único ou absoluto, já que cada uma supõe uma selecção de dimensões que podem entender-se como essenciais ou prioritárias em função de pressupostos, finalidades e interesses distintos.

Da natureza inferencial da análise decorre a sua principal limitação, mas entende-se que é exactamente no campo da inferência que se têm situado as interpretações que professores e alunos terão vindo a fazer do QAEM e dos seus resultados, constituindo este estudo um modesto contributo para uma discussão mais alargada de um documento que, integrando uma acção de regulação do ensino que é transversal a todos os CLUM, corre o risco de perder sentido se não se clarificarem os seus propósitos:

"Most evaluations are a waste of time unless they start by clarifying the purpose they are intended to serve, and this usually means clarifying whose purposes are being served" (Thackvray, 1997:11).

3.2 Resultados da análise

Organizaremos a análise em três momentos, segundo as questões acima enunciadas: *avalia-se porquê*, *o quê* e *para quê*?

A questão *Avalia-se porquê?* encontra uma primeira resposta no Despacho RT-38/91, onde a Reitoria determina, ouvido o Conselho Académico, a instituição de "um processo de avaliação do ensino ministrado na Universidade do Minho, baseado em questionário a ser respondido pelos alunos". O Despacho apresenta, em anexo, a primeira versão do QAEM e as normas a seguir na sua aplicação. Refere-se que esta iniciativa se enquadra na previsão de publicação de legislação sobre o regime de avaliação e acompanhamento da actividade das universidades, e definem-se quatro grandes finalidades para a aplicação do questionário:

1. "(...) a dignificação da função docente, assumida como uma das missões mais nobres da Universidade"
2. "(...) contribuir, antes de mais, para que alunos e docentes tenham uma melhor consciência de factores que são determinantes para a qualidade e o sucesso do ensino"
3. "(...) promover uma atitude mais participativa e responsabilizada dos estudantes"
4. "(...) proporcionar aos docentes, com a confidencialidade devida, elementos que lhes facilitem o reajuste de conteúdos e métodos de ensino, numa indispensável atitude de permanente reflexão e auto-crítica"

A primeira finalidade reitera uma condição primaz à existência da Universidade, que não encontra tradução directa nos requisitos de progressão na carreira docente, onde se valoriza manifesta e primordialmente a investigação e produção científicas, nomeadamente direccionadas à aquisição de graus académicos. Embora a existência de um questionário sobre o ensino ministrado revele uma preocupação com a qualidade da pedagogia universitária, podemos perguntar em que medida a dignificação da função docente passa pela sua avaliação nos moldes em que esta é proposta, uma questão para a qual este trabalho pode fornecer pistas de resposta.

A segunda finalidade refere-se à consciencialização de professores e alunos relativamente a factores de qualidade do ensino, que no QAEM se reportam a três grandes áreas de avaliação: a "actividade docente" (factores do docente/disciplina), a "atitude dos estudantes perante as actividades lectivas" (factores do aluno) e a "adequação dos aspectos organizativos e infraestruturais de suporte ao ensino" (factores da instituição). A análise do conteúdo dos itens do questionário permitirá concretizar a noção de "qualidade" presente no instrumento, em contraponto com os princípios pedagógicos atrás apresentados, permitindo avaliar de que modo esta finalidade é perseguida.

Quanto à terceira e quarta finalidades, julgamos que a sua consecução depende fortemente da utilidade das avaliações na melhoria das condições do ensino e da aprendizagem. Se o papel dos alunos fica reduzido ao preenchimento do QAEM, e apesar da divulgação (tardia) de "indicadores estatísticos relevantes" em relatórios a que dificilmente os alunos têm um acesso generalizado, pergunta-se até que ponto se promove, de facto, uma atitude mais participativa e responsabilizada nos estudantes. Por outro lado, da concordância dos professores face à direcção "recomendada" dependerá grandemente a sua atitude face às avaliações efectuadas, ou seja, uma "postura reflexiva" poderá levá-los, em última análise, a ignorar essas avaliações em favor das suas próprias concepções de ensino e aprendizagem.

Os documentos oficiais que enquadram o QAEM não fazem referência a pressupostos ou princípios que clarifiquem a concepção de pedagogia subjacente à identificação das áreas e critérios de qualidade presentes neste instrumento de avaliação. Os documentos divulgados ocupam-se em noticiar mudanças primordialmente no processo de implementação, não apresentando uma reflexão mais profunda sobre as finalidades, conteúdos e eficácia do próprio QAEM, assumido como fonte de informação vital a uma desejável mudança das práticas de ensino¹⁹. Desde 1991, foram introduzidas algumas alterações aos itens (v. quadro de alterações no Anexo 2) e ajustes à metodologia de aplicação, mas mantêm-se as suas finalidades e, no essencial, o seu conteúdo.

Para uma análise mais aprofundada do QAEM, tentaremos agora responder à pergunta *Avalia-se o quê?*. A análise interpretativa dos itens do QAEM procurará uma identificação dos objectos e critérios de qualidade neles presentes, assim como dos princípios pedagógicos acima enunciados, considerados apenas na Parte A, por não serem aplicáveis nas restantes. Para cada uma das secções do questionário apresentamos um quadro-síntese (Quadros 1, 2 e 3).

Análise da Parte A do QAEM

No Quadro 1, apresentam-se os 20 itens da Parte A do QAEM, os objectos de avaliação e respectivos critérios de qualidade, e os princípios pedagógicos em que podem ser integrados.

Quadro 1 - QAEM (Parte A): Factores do Docente/da Disciplina

Parte A - Itens do QAEM	Objectos	Crítérios de Qualidade	Princípios
A1- O docente expõe com clareza as matérias	Estratégias de ensino (clareza)	Inteligibilidade (clareza)	Relevância
A2- O docente estimula o interesse dos alunos pelas matérias	Estratégias de ensino (papel do aluno)	Motivação (interesse)	Relevância
A3- O docente incentiva a participação dos alunos nas aulas	Estratégias de ensino (papel do aluno)	Comunicação (participação)	Democrática
A4- O docente espela ao espírito crítico dos alunos	Estratégias de ensino (papel do aluno)	Crítica (espírito crítico)	Reflexividade
A5- O docente desenvolve uma atmosfera de respeito mútuo na sala de aula	Estratégias de ensino (clima)	Relação (respeito)	Democrática
A6- O docente proporciona elementos de estudo em tempo oportuno	Estratégias de ensino (elementos de estudo)	Colaboração (apoio)	Democrática
A7- O docente aconselha bibliografia ajustada às necessidades da disciplina	Estratégias de ensino (bibliografia)	Colaboração/Coerência (apoio)	Democrática/Coerência
A8- O docente apoia a realização de trabalhos práticos no âmbito da disc.	Estratégias de ensino (trabalhos práticos)	Colaboração (apoio)	Democrática
A9- O docente está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos	Estratégias de ensino (esclarecimento)	Colaboração (disponibilidade)	Democrática
A10- O docente respeita os horários de atendimento	Responsabilidade (tempo de atendimento)	Cumprimento de regras (assiduidade/pontual.)	
A11- A avaliação foi definida de forma clara	Estratégias de ensino (avaliação)	Explicitação (clareza)	Transparência
A12- A avaliação foi definida em tempo oportuno	Estratégias de ensino (avaliação)	Explicitação (oportunidade)	Transparência
A13- O regime de avaliação é adequado	Estratégias de ensino (avaliação)	Coerência (adequação)	Coerência
A14- Os trabalhos práticos são adequados aos objectivos da disciplina	Estratégias de ensino (trabalhos práticos)	Coerência (adequação)	Coerência
A15- O docente é assíduo	Responsabilidade (tempo lectivo)	Cumprimento de regras (assiduidade)	
A16- O docente é pontual	Responsabilidade (tempo lectivo)	Cumprimento de regras (pontualidade)	
A17- O docente tem uma preparação docente adequada	Comprometimento (competência docente)	Nível (adequação)	Relevância
A18- Esta disciplina é importante para o perfil do curso	Disciplina (integração no curso)	Relevância (papel)	Relevância
A19- Esta disciplina articula-se com as demais disciplinas do curso	Disciplina (integração no curso)	Relevância (articulação)	Relevância
A20- Globalmente, esta disciplina tem qualidade	Disciplina (conjunto)	Qualidade (global)	

Uma primeira análise do Quadro permite constatar que o principal objecto de avaliação são as estratégias de ensino do professor em diversos aspectos que a corporizam, e que a maioria dos critérios de qualidade definidos nos remetem para cinco dos oito princípios considerados, estando ausentes os princípios da Intencionalidade, Autodirecção e Criatividade/

Inovação. Por outro lado, e como salientaremos nas reflexões que se seguem, os princípios presentes apresentam-se sob uma forma redutora (cf. definições atrás apresentadas), salientando apenas algumas das suas dimensões.

O item A1 focaliza-se na inteligibilidade dos saberes expostos pelo docente, condição básica da presença do princípio da Relevância, mas fica por esclarecer o sentido de "clareza", onde cabem aspectos tão diversos como o rigor conceptual e terminológico, a estruturação lógica das ideias, o poder de argumentação, a adequação do discurso a saberes anteriores, a apresentação de exemplos, etc. Por outro lado, o conceito assume contornos distintos em orientações distintas da pedagogia, o que torna o termo ainda mais ambíguo, e portanto menos clara a informação obtida.

Os itens A2, A3 e A4 remetem para uma definição do papel do aluno como participante activo no processo de aprendizagem nas dimensões do interesse, participação e espírito crítico, noções também pouco precisas, sobretudo se não forem enquadradas numa qualquer configuração da pedagogia, ou seja, se não se explicitarem as condições pedagógicas que presidem à sua operacionalização. Tomando o exemplo do "espírito crítico", que remete globalmente para o princípio de Reflexividade, fica por esclarecer qual é o âmbito da reflexão, e portanto a sua qualidade, já que pode integrar vertentes tão diversas da disciplina como os seus pressupostos, finalidades, conteúdos, metodologias, avaliação e processos de aprendizagem, ou ainda abranger o papel da disciplina face ao currículo e à realidade sócio-profissional.

Os itens A5, A6, A7, A8 e A9 reenviam-nos para o princípio da Democraticidade, já presente no item A3 na dimensão da comunicação, agora remetendo para os critérios da relação — traduzida na noção de "respeito mútuo" — e da colaboração, esta concebida de uma forma bastante "conduzida" pelo professor, a quem cabe fornecer elementos de estudo/bibliografia, esclarecer dúvidas e apoiar trabalhos práticos, mas não necessariamente criar condições para que os alunos desenvolvam atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem, por exemplo na procura autónoma de fontes para a compreensão das matérias em estudo ou no desenho de planos de trabalho autodeeterminados. Prevendo o item A14 uma adequação dos trabalhos práticos aos objectivos da disciplina, e não se prevendo simultaneamente a negociação desses objectivos, conclui-se que

estes trabalhos poderão ser fundamentalmente dirigidos pelo professor. Aliás, a ausência generalizada da negociação de decisões como critério da Democraticidade reduz o sentido deste princípio e dificulta o desenvolvimento do princípio da Autodirecção, essencial ao desenvolvimento da autonomia do aluno e à operacionalização do princípio da Criatividade/Inovação, igualmente ausente.

Quanto aos itens A10, A15 e A16, onde o critério de qualidade do sentido de responsabilidade do docente se reduz ao cumprimento de regras de assiduidade e pontualidade, cremos que são pouco relevantes numa avaliação da qualidade da actividade docente, redundantes face à existência de mecanismos de controlo da instituição, e inadequados enquanto objecto de opinião dos alunos. A assumir a necessidade de os controlar, não é certamente este o meio mais eficaz, ou até fiável, a adoptar.

Os itens A11, A12 e A13, relativos às práticas de avaliação, mostram-se bastante redutores, pois contemplam o cumprimento de normas já definidas pela instituição (explicitação clara e atempada do sistema de avaliação), não tomam claro o sentido da "adequação" pretendida e excluem qualquer ideia de negociação que confira àquelas práticas uma natureza reflexiva e democrática. A potencial relevância dos princípios presentes — a Transparência e a Coerência — fica assim afectada.

Quanto ao item A17, o único que se reporta à competência científica do professor, a que preferiríamos chamar "conhecimento do conteúdo", mais uma vez o adjectivo "adequada" é impreciso. Se o associarmos ao critério do rigor, poderemos dizer que, tal como a inteligibilidade, aquele constitui uma condição básica, mas não suficiente, do princípio da Relevância. Por outro lado, os alunos poderão fazer leituras diversas da expressão "preparação científica", que poderá induzi-los a dissociar o conhecimento do professor dos processos da sua transmissão em contexto pedagógico, reforçando uma visão redutora, e ultrapassada, do conceito de "conhecimento profissional".

Os itens A18 e A19 referem-se à integração da disciplina no curso, pressupondo como desejável que cada disciplina se adequa ao "perfil do curso" e se articule com as restantes disciplinas do mesmo. Para além de ser difícil aos alunos ter uma visão geral e distanciada do currículo, excepto em momentos terminais da formação, a noção de "integração" é complexa. O que se avalia exactamente neste item? A percepção dos alunos quanto à

redundância ou complementaridade das disciplinas? Quanto à existência de abordagens diferenciadas de um mesmo conteúdo em disciplinas distintas? Quanto à sequencialização de conteúdos ao longo dos anos? Quanto ao potencial "profissionalizante" dos diversos programas? Dada a complexidade do objecto em causa, só fará provavelmente sentido avaliá-lo no contexto de uma pedagogia que o integre como enfoque de reflexão crítica e valorize a negociação pedagógica como garantia de alguma participação dos alunos na construção dos currículos. Se assim não for, dificilmente poderemos obter uma opinião fundamentada e credível por parte dos alunos.

Finalmente, o item A20, ao pretender uma avaliação da "qualidade global" de cada disciplina, perde informatividade pela elevada abrangência e imprecisão da noção de "qualidade". Julgamos tratar-se de um juízo que deveria decorrer da análise dos dados relativos aos restantes itens do questionário, e não aos de um item em particular.

Antes de passarmos à Parte B do QAEM, importa ressaltar a ausência do princípio da Intencionalidade, ainda não referido, e que se reporta directamente às grandes finalidades que a Lei de Bases do Sistema Educativo define para o ensino universitário: formação de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social. Não questionar os alunos sobre a presença destas "intenções" na actividade docente parece estranho, pois o grau de valorização de cada uma delas dependerão grandemente todas as outras dimensões da pedagogia, dos conteúdos à avaliação, passando pelos processos de transmissão e aquisição de saberes. A esta ausência pode estar associada uma certa indefinição do perfil do professor universitário, de algum modo patente no conjunto de itens analisados. Tomaríamos as palavras de um colega nosso, Elías Blanco, que em 1995, num editorial do Boletim da Universidade do Minho, afirmava: "Se não se parte de uma clara concepção do professor universitário e das suas funções, não tem sentido especular acerca da sua avaliação".

Análise da Parte B do QAEM

No Quadro 2, apresentam-se os 10 itens da Parte B do QAEM, os respectivos objectos de avaliação e critérios de qualidade.

Quadro 2 - QAEM (Parte B): Factores do Aluno

Parte B itens do QAEM	Objectos	CrITÉRIOS de Qualidade
B1- O curso que frequento corresponde efectivamente à minha escolha vocacional	Integração ao curso	Escolha vocacional
B2- A minha preparação anterior é adequada para frequentar esta disciplina	Pré-requisitos	Conhecimento anterior
B3- Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são adequados para consultar a bibliografia recomendada nesta disciplina	Pré-requisitos	Conhecimento de línguas
B4- Assisto regularmente às aulas teóricas da disciplina	Assistência às aulas	Frequência
B5- Assisto regularmente às aulas práticas/teórico-práticas da disciplina	Assistência às aulas	Frequência
B6- Preparo-me para as aulas, acompanhando a matéria ao longo do período lectivo	Estratégias de aprendizagem	Acompanhamento da matéria
B7- Mantenho uma atitude atenta nas aulas	Estratégias de aprendizagem	Atenção
B8- Após as aulas procuro consolidar a compreensão da matéria leccionada	Estratégias de aprendizagem	Consolidação da matéria
B9- Procuro esclarecer as dúvidas junto do(s) docente(s) da disciplina	Estratégias de aprendizagem	Clarificação da matéria
B10- Consulto regularmente a bibliografia recomendada pelo(s) docente(s) da disciplina	Estratégias de aprendizagem	Leituras recomendadas

Esta secção do questionário incide principalmente em três factores do aluno que podem determinar a qualidade da sua aprendizagem — pré-requisitos, assistência às aulas e estratégias de aprendizagem. Embora fosse aparentemente possível associar alguns dos itens aos princípios da Relevância (B2) e da Autodirecção (B6 a B10), não nos pareceu adequado fazê-lo por estarem apresentados como factores exclusivamente dependentes do aluno e não da intencionalidade da acção pedagógica do professor, essencial à definição dos princípios pedagógicos propostos.

Da leitura dos critérios de qualidade identificados podemos concluir que a aprendizagem é sobretudo associada à aquisição dos conteúdos, a qual requer um aluno motivado (B1), preparado (B2 e B3), assíduo (B4 e B5), atento (B7) e estudioso (B6, B8, B9 e B10). Sem discordar da importância destas condições, importa referir que configuram uma representação bastante simplista do acto de aprender, e que a sua concretização não depende exclusivamente do aluno, mas também, e talvez sobretudo, das estratégias de ensino, para as quais o QAEM não prevê uma orientação emancipatória.

Embora, aparentemente, possamos dizer que a resposta dos alunos a esta secção supõe e promove uma atitude de auto-avaliação face à aprendizagem, mais uma vez se pode ler, nas entrelinhas dos enunciados dos itens, a ideia de um processo "conduzido" pelo professor, a que os alunos devem corresponder de forma reactiva e não pró-activa. Por outro lado, uma

responsabilização pela aprendizagem só pode ocorrer no contexto em que esta aprendizagem se faz, mediante formas de regulação autónoma e colaborativa, e relativamente a aspectos mais directamente relacionados com a natureza específica dos saberes disciplinares e dos processos da sua aquisição. No contexto do QAEM, a prática da auto-avaliação tenderá a ser inconsequente.

Análise da Parte C do QAEM

No Quadro 3, apresentam-se os 9 itens da Parte C do QAEM, os respectivos objectos de avaliação e critérios de qualidade.

Quadro 3 - QAEM (Parte C): Factores da Instituição

Parte C - Itens do QAEM	Objectos	Crítérios de Qualidade
C1- O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento escolar	Condições da aprendizagem (nº de disciplinas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C2- A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento escolar	Condições da aprendizagem (nº de horas lectivas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C3- O número de provas de avaliação nas diferentes disciplinas não prejudica o meu rendimento escolar	Condições da aprendizagem (nº de provas de avaliação)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C4- O número de alunos nas salas de aulas não prejudica o meu rendimento escolar	Condições da aprendizagem (nº de alunos/turma)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C5- As infra-estruturas de apoio bibliográfico, designadamente as bibliotecas, são de qualidade adequada	Condições da aprendizagem (infra-estruturas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C6- As infra-estruturas de apoio laboratorial, designadamente em equipamentos e espaços, são de qualidade adequada	Condições da aprendizagem (infra-estruturas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C7- As infra-estruturas de apoio informático são adequadas às necessidades	Condições da aprendizagem (infra-estruturas)	Facilitação de condições (gestão da aprendizagem)
C8- Em geral, estou satisfeito com o meu curso	Condições de aprendizagem (qualidade do curso)	Facilitação de condições (satisfação pessoal)
C9- Em geral, estou satisfeito por frequentar a Universidade do Minho	Condições de aprendizagem (qualidade da instituição)	Facilitação de condições (satisfação pessoal)

A terceira e última secção do questionário centra-se nalgumas condições institucionais facilitadoras da gestão da aprendizagem dos alunos, integrando aspectos da organização curricular (C1 a C4) e recursos (C5 a C7), e incluindo ainda dois itens relativos à satisfação pessoal face ao curso e à Instituição (C8 e C9). A noção de "ensino ministrado" não se reduz, portanto, aos factores do docente, da disciplina e do aluno, contemplando também factores contextuais que são exteriores às práticas pedagógicas, mas que as podem condicionar fortemente.

Alguns dos comentários efectuados na análise das secções anteriores são também aplicáveis aqui: a ambiguidade e/ou generalidade de alguns conceitos ("rendimento escolar", "qualidade adequada", "satisfeito", "curso", "Universidade do Minho"); o baixo grau de informatividade de alguns itens (por ex., o item C3, onde a quantidade das provas pode ser menos relevante do que a sua natureza, ou o item C4, onde a influência do número de alunos sobre o rendimento escolar dependerá necessariamente do tipo de metodologias e de métodos de avaliação adoptados, sobre as quais não se obtém informação significativa); finalmente, a possibilidade de encontrar outros meios mais eficazes de recolha de informação (por ex., a avaliação da qualidade das infra-estruturas — itens C5 a C7 — faria mais sentido se fosse realizada pelos seus reais utilizadores, nos locais que as proporcionam).

Para a discussão da questão *Avalia-se para quê?*, retomaremos três das finalidades da aplicação do QAEM, expressas no Despacho RT-38/91 e já atrás enunciadas: contribuir para que "alunos e docentes tenham uma melhor consciência de factores que são determinantes para a qualidade e o sucesso do ensino", "promover uma atitude mais participativa e responsabilizada dos estudantes" e proporcionar dados aos docentes que facilitem "o reajuste de conteúdos e métodos de ensino, numa indispensável atitude de permanente reflexão e auto-crítica". Relativamente à consecução destas finalidades, poderemos tecer algumas considerações.

Em primeiro lugar, importa perguntar até que ponto os factores e critérios que se incluem no QAEM são realmente "determinantes para a qualidade e o sucesso do ensino", sobretudo tendo em consideração que não configuram uma visão da educação como espaço de *emancipação* e *transformação*. O Quadro 4 apresenta a síntese da ocorrência dos princípios pedagógicos que orientam esta visão, e que tomámos na análise da Parte A do questionário, revelando que estão bastante ausentes da concepção de pedagogia pretendida. Vimos que a presença de alguns deles se faz num grau básico (como é o caso da Relevância), ou então de forma ambígua (como é o caso da Reflexividade), e que a ausência de uns afecta a importância potencial da presença de outros, mesmo dos mais evidentes, como é o caso da Democraticidade.

Quadro 4 - Distribuição dos itens nos princípios pedagógicos (Parte A)

Princípios	Itens	Total
Sem princípios	10, 15, 16, 20	4
Intencionalidade	-	-
Transparência	11, 12	2
Coerência	7, 13, 14	3
Relevância	1, 2, 17, 18, 19	5
Reflexividade	4	1
Democrática	3, 5, 6, 7, 8, 9	6
Autodirigida	-	-
Criatividade / inovação	-	-
		21

Vimos, finalmente, que as avaliações da Parte B são relativamente inconsequentes e que a Parte C incide em factores que afectam não só as aprendizagens dos alunos como também as opções e práticas dos professores, ficando ambas apenas "esqueleticamente" caracterizadas neste questionário, que na globalidade fornece uma visão bastante simplista da qualidade do "ensino ministrado".

Assim, e embora reconhecendo algum interesse nos dados recolhidos pelo QAEM, podemos afirmar que o seu conteúdo reduz, desde logo, a sua utilidade quanto à primeira finalidade acima expressa. Alguns dos colegas que responderam ao pedido de opinião emitido por correio electrónico assinalam a sua insuficiência, sugerindo, por exemplo, a inclusão de enunciados sobre o papel da Direcção de Curso como fonte de esclarecimento/orientação e como elemento de ligação da Universidade com o mundo do trabalho, assim como acerca do papel das actividades extracurriculares na formação dos alunos, claramente relacionados com dimensões pedagógicas, não estritamente "disciplinares".

Quanto às finalidades relativas a uma participação responsável dos alunos e à reestruturação das práticas pelos docentes, podemos perguntar se não ficam seriamente comprometidas pelo tipo de avaliação em causa — reacção positiva/negativa dos alunos face aos factores apontados — e pela metodologia de recolha e divulgação de dados. Uma avaliação de tipo reactivo, de natureza inferencial e portanto subjectiva, não fornece informação sobre os processos que estão na origem dos julgamentos efectuados, ou seja, não se conhecem as justificações das respostas, factores que condicionam a

sua credibilidade. Várias das mensagens recebidas referem o problema da credibilidade, também associado ao desinteresse de muitos dos alunos face a um acto que se tomou uma rotina, ou ao oportunismo de outros que, aproveitando o anonimato das opiniões, podem fornecer respostas pouco fiáveis. Por outro lado, o QAEM recolhe opiniões dos alunos, mas estas não são confrontadas com dados de outras fontes de evidência, nomeadamente com as percepções dos professores. Será que estes estão dispostos a realizar alterações nas suas práticas nestas condições?

Se a elas acrescentarmos o atraso na divulgação dos resultados, que impossibilita, na maioria dos casos, um diálogo dos professores com os alunos sobre as avaliações realizadas, outro aspecto referido por alguns dos docentes inquiridos, facilmente se compreende que ambas as partes potencialmente interessadas tendam a desvalorizar este tipo de avaliação. Mesmo supondo que a distribuição atempada dos dados fosse exequível, cremos que esse diálogo seria pouco viável, não só pelo conteúdo dos itens, mas ainda pela ausência de uma tradição de reflexão crítica entre alunos e docentes sobre a pedagogia, condição que importaria incrementar para uma regulação e negociação colaborativas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, e embora reconhecendo que cada professor é responsável pelo uso que faz das apreciações que recebe, os resultados compilados em relatórios seriam mais úteis numa reflexão mais alargada, no âmbito dos departamentos e órgãos de gestão pedagógica dos cursos, no segundo caso com a participação dos representantes dos alunos. Nalgumas das mensagens recebidas, questiona-se a utilidade desses relatórios, pelo excesso de informação e ausência de espaços para discussão entre pares, facilitadora da detecção "de experiências que devem ser evitadas e que devem ser imitadas", o que nos remete para a necessidade de valorizar a formação pedagógica dos docentes através de iniciativas concretas, uma preocupação que começa a tomar-se visível entre a comunidade académica, sem dúvida reforçada pelos processos de auto-avaliação e avaliação externa dos cursos de formação. Quanto aos alunos, cremos que são bastante alheios aos resultados das avaliações efectuadas, o que tende a reduzir o seu papel a meros "respondentes" a uma exigência institucional.

Curiosamente, as finalidades expressas para o QAEM no Despacho RT-38/91 não incluem explicitamente a questão dos efeitos da Parte C do

questionário, embora os dados aí obtidos possam mostrar-se relevantes à correção de eventuais deficiências, nomeadamente ao nível das infra-estruturas de apoio existentes. Dado tratar-se de efeitos que não podem concretizar-se regularmente e em prazos curtos, talvez se justifique, neste caso, uma avaliação mais espaçada no tempo do que a que presentemente se realiza.

Para terminar, poder-se-á dizer que a generalidade da comunidade de professores e alunos desconhece os efeitos práticos do QAEM, embora se admita que, ao nível dos órgãos de gestão da universidade, se possam ter tomado medidas decorrentes dos dados obtidos, uma informação que seria útil a um maior reconhecimento da utilidade desta avaliação. Consideramos que é necessário repensar o conteúdo do questionário e as metodologias de divulgação e discussão de resultados, sob pena de estarmos perante uma gigantesco desperdício de tempo e de recursos. Acreditamos que a valorização do papel da avaliação na regulação participada das práticas pedagógicas, com vista à sua compreensão e renovação, representa uma condição essencial à definição de um *sentido* para a pedagogia universitária e à "dignificação da função docente, assumida como uma das missões mais nobres da Universidade". No caso concreto do QAEM, importa repensar a sua finalidade, o seu objecto e as implicações pretendidas.

Conclusão

A análise do QAEM surge no âmbito de um projecto mais vasto e integra-se numa das suas questões de investigação: que concepções de pedagogia universitária estão presentes em documentos de regulação das práticas de formação dos CLUM?

Podemos, neste momento, e apenas relativamente ao instrumento em causa, enunciar algumas conclusões, mesmo que provisórias.

Valoriza-se a percepção dos alunos sobre a qualidade do "ensino ministrado", o que faz supor uma concepção emancipatória de pedagogia, mas esta concepção não encontra uma tradução clara nos objectos e critérios de avaliação identificados, verificando-se uma presença fraca de princípios pedagógicos essenciais à sua operacionalização.

Por outro lado, pressupõe-se a valorização do papel dos alunos na re-estruturação das práticas do professor, mas este pressuposto também não

encontra correspondência na visão do papel do aluno que releva do questionário, onde aspectos como a negociação de decisões, a autodeterminação e a construção colaborativa do currículo estão ausentes.

Assim sendo, parece verificar-se uma contradição entre alguns pressupostos implícitos na utilização do QAEM e a visão de pedagogia que ele próprio veicula, o que, no nosso entender, coloca em risco a sua validade.

Embora reconhecendo a importância das avaliações dos alunos na compreensão e renovação das práticas, pensamos que o QAEM apresenta uma visão "fragmentada" e "fragilizada" da pedagogia, onde não se assume uma intencionalidade clara e consistente para a mesma, assente em pressupostos sobre o que deve significar ensinar e aprender na universidade. A intenção de abranger todos os CLUM e de contemplar aspectos muito diversos e genéricos do "ensino ministrado" pode explicar, pelo menos em parte, este facto, mas reduz claramente a informatividade das avaliações e, portanto, o interesse e a utilidade dos seus resultados. *A quem serve e para que serve, afinal, esta avaliação? Do ponto de vista estritamente pedagógico, que regulação realizam professores e alunos das suas práticas, com base no QAEM?*

Finalmente, talvez valesse a pena reflectir sobre a expressão "ensino ministrado", de algum modo congruente com alguns dos aspectos assinalados ao longo do texto. Ao indiciar uma concepção de educação como a acção que alguém (o sujeito/a instituição formadores) ministra a outrem (o objecto da formação), ela oculta a complexidade que a expressão "pedagogia universitária" encerra, desde logo, nas suas bases matriciais: *processo dinâmico de transmissão e de inovação, e conjunto de saberes gerados e a gerar.*

Notas

- 1 Equipa de investigadores: Álvaro Gomes, Carlos Gomes, Flávia Vieira (coord.), José Luís Silva, Justino Magalhães, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo, Pedro Albuquerque (docentes do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho). Financiamento: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- 2 Fixar-nos-emos, neste primeiro esboço, numa perspectiva de *análise etimológica*, deixando para uma fase posterior uma reflexão circunstanciada desta expressão, nos seus usos mais recentes.

- 3 *Sub-tílis* < *sub tela* -- dizia-se do fio que passava (sem ser visto) abaixo da tela, dando coesão ao tecido.
- 4 Para a raiz *IE Pu-, ver, numa referência mais directa, Gomes (1998). Este trabalho está, em grande parte, contido em Gomes (2000). Para outras referências, ver idem, "Bibliografia", pág. 459 e segs.
- 5 Entendendo-se a palavra *criança* no seu sentido radical: "aquelas coisas (ou aqueles) que são criados" (cf. Coromina y Pascual, 1987, pág. 242: < baixo lat. *criantia* (1105) > it. ant. *creanza*; em português, o lexema aparece atestado pelo menos desde o séc. XIII).
- 6 O lexema *rebento* tem uma origem obscura. Vários investigadores relacionam-no com o lat. vulgar **repentare* (< *repente* < *repono*). Aqui iríamos encontrar, na língua portuguesa, lexemas como (ar)rebentar, (ar)rebentação, rebento, etc. Do lexema lat. *repente*, encontramos, ainda, *repentino*, *repentista*, *repentinamente*, etc.
- 7 O conceito de *luz* desempenha, neste plano, um papel fundacional. Sobre esta questão ver, por exemplo, Gomes (1999).
- 8 Para a estruturação desta raiz *IE Pu-, ver Gomes (1998).
- 9 Se numa primeira fase, o lexema *άνθρωπος*, tanto se aplicava a *homem* como a *criança masculina* (*rapaz*), opondo-se a *mulher* (*rapariga*), numa outra fase, o lexema opunha *homem maduro* a *jovem*, ficando a *mulher* (*rapariga*) excluída do conceito. Não se vê, assim, por que razão deveríamos optar pelo conceito de *andragogia*.
- 10 O lexema *άνθρωπος*, significava *homem*, no sentido de *género humano*, incluindo, pois, *homem* e *mulher*, mas também *criança*, o que, só por si, fragiliza a opção por tal conceito. Com o significado de *mulher* encontramos-lo, por exemplo, em autores tão diversos como Heródoto, Aristarco, Isócrates... Para algumas ocorrências, ver, dentre muitos outros, Bailly (1963). Para outra Bibliografia, ver Gomes (2000).
- 11 Para um inventário exaustivo, cf. Gomes (1998). Em Gomes (2000), ver, designadamente, a raiz *IE Oln-, pág. 422.
- 12 *Vertebra* (à letra: "articulação em torno da qual gira um osso"); *vertex* (à letra: "pólo em torno do qual gira o céu"); *verticalis* (à letra: "que se dirige para o cume"); *versum* (à letra: "sulco que dá a volta"); *prosa* (< *pro-versa*) (à letra: "que vai sempre a direito")...
- 13 Para um inventário exaustivo, cf. Gomes (1998). Em Gomes (2000), ver, designadamente, a raiz *IE Wer- (na sua forma alargada *wer-t*, com as variantes *wart-* e *wort-*), pág. 448.
- 14 Contrariamente à ideia geral de que *lavar* seria uma metáfora do *escrever*, de um ponto de vista das estruturas antropológicas o que se verifica é justamente o inverso.
- 15 Sobre a escrita em *boustrophédon*, ver Gomes, (1998) e (2000).
- 16 Apresenta-se, no Anexo 1, a versão actual dos itens do QAEM e algumas normas da sua aplicação nos CLUM. Trata-se de um questionário de opinião (concordância) dos alunos face a diversos aspectos do "ensino ministrado", dividido em três partes que incidem, respectivamente, sobre a "actividade docente", a "atitude dos estudantes perante as actividades lectivas" e a "adequação dos aspectos

organizativos e infraestruturais de suporte ao ensino", sendo a primeira parte preenchida para cada par docente/disciplina. O preenchimento é anónimo e realizado ainda em tempo lectivo, no final da leccionação de cada disciplina, antes das épocas de exame. Os dados são tratados estatisticamente em termos de percentagens, médias e percentis. Os resultados relativos à 1ª parte são confidenciais e enviados directamente a cada docente; os resultados totais da amostra, e parciais por escola/departamento/curso, são compilados em relatórios e enviados às escolas e órgãos de gestão pedagógica dos cursos. Note-se que a sua divulgação tem sido extremamente demorada, com grandes desfasamentos temporais face aos momentos de aplicação do QAEM (por ex., à data da redacção deste texto, o último relatório refere-se ao ano de 1997/98 e as últimas informações aos docentes referem-se ao ano de 1998/99).

- 17 Estes princípios enquadram igualmente uma parte do inquérito destinado a alunos e professores dos CLUM, no qual os sujeitos se posicionam relativamente ao valor que lhes atribuem e à sua presença ou ausência nas práticas de ensino.
- 18 Como fonte secundária de informação, recolheram-se opiniões dos docentes da Universidade do Minho, mediante um pedido informal de opinião livre sobre o questionário, emitido por correio electrónico. Responderam 17 colegas.
- 19 O Despacho RT-12/92 apresenta uma revisão da metodologia de aplicação do QAEM, justificada após a experiência obtida no primeiro ano de aplicação. No que diz respeito ao seu conteúdo, apenas se procede à sub-divisão de um dos itens da Parte C. A Circular RT-1/93 informa sobre novas alterações na metodologia de aplicação, apresentando em anexo duas comunicações aos docentes e alunos onde se apela a uma maior participação de resposta. O Despacho RT-77/98 comunica a alteração das datas da avaliação e o Despacho RT-4/99 não só rectifica novamente as datas como apresenta uma nova versão do QAEM (v. itens no Anexo 1 e quadro de alterações no Anexo 2). O único documento de reflexão a que tivemos acesso na elaboração deste trabalho, procedente da Reitoria, distribuído para discussão aos elementos da Comissão Pedagógica em 1993 (reunião extraordinária nº 3 - 1992/1993) e enviado aos Presidentes das Escolas, apresenta uma síntese de reuniões efectuadas com representantes das mesmas, sobre a "Organização Pedagógica na Universidade do Minho". Este documento integra uma reflexão sobre a avaliação do ensino em 1990/1991 e 1991/1992 (ponto 3.2 do documento), apontando áreas de preocupação e medidas a desenvolver, embora nem sempre decorrentes directamente dos dados do QAEM. A este propósito, afirma-se: "A reflexão sobre os dados já disponíveis da avaliação do ensino parece ter-se centrado mais a nível individual do que a nível institucional. Não se identificou a existência de relatórios que traduzissem um trabalho em profundidade sobre esta matéria a nível dos Departamentos, mesmo naqueles onde se verificam casos extremos de insucesso escolar" (p. 4).

Referências

- BAILLY, A. (1963). *Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette.
- BLANCO, Elias (1995). Avaliação dos professores universitários. Editorial do *Boletim da Universidade do Minho*, 22 (7). Braga: Reitoria da Universidade do Minho.

- BOUD, David, Ed. (1988, 2^a ed.; 1^a ed. 1981). *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- BREEN, Michael & LITTLE, Andrew (2000). The significance of negotiation. In M. Breen & A. Littlejohn (eds.), *Classroom Decision-Making – Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 5-38.
- BROCKBANK, Anne & MCGILL, Ian (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- CARVALHO, Rómulo de (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COROMINAS, J. y PASQUAL, J. (1987). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Gredos.
- DUNKIN, Michael (1986). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 754-777.
- ENTWISTLE, Noel (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment*. Comunicação apresentada no III Simpósio "Pedagogia na Universidade", Lisboa, 15 de Novembro.
- GOMES, Álvaro (1998). *Por uma Genealogia/Arqueologia das Ciências da Educação*. Dissertação de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- GOMES, Álvaro (1999). *Da Luz e do Fogo. Dos Mitos de Apolo e Prometeu*. Lisboa: Didáctica Editora.
- GOMES, Álvaro (2000). *Herésis*. Lisboa: Didáctica Editora.
- HORNILLA, Txema, Org. (1999). *Formación del Profesorado Universitario y Calidad de la Enseñanza*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- REY, Alain, Coord. (1995). *Dictionnaire Historique de la Langue Française*. Paris: Robert.
- THACKWRAY, Bob (1997). *Effective Evaluation of Training in Higher Education*. London: Kogan Page.
- VEIGA, Ilma P. & CASTANHÓ, Maria Eugénia L. M., Orgs. (2000). *Pedagogia Universitária – A Aula em Foco*. Campinas: Papirus Editora.
- DOCUMENTOS DA REITORIA DA UNIVERSIDADE DO MINHO: Despacho RT-38/91; Despacho RT-12/92; Circular RT-1/93; Despacho RT-77/98; Despacho RT-4/99.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MINISTRADO

(versão actual, definida pelo Despacho RT-4/99; transcrevem-se as instruções e os itens)

Instruções:

1. As proposições a seguir apresentadas visam apreender a sua percepção sobre diferentes assuntos relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, constituindo um dos elementos para a Avaliação das Universidades. Agradeça-se, por conseguinte, uma resposta pessoal e sincera.

2. Responda a cada uma das proposições apresentadas, em termos de concordância ou discordância com o que é afirmado, sombreando a linha preta ou azul um e um só dos círculos na parte correspondente da ficha de respostas:

- | | |
|---|----|
| — se estiver totalmente de acordo, marque | TA |
| — se estiver de acordo, embora não totalmente, marque | A |
| — se estiver em desacordo, marque | D |
| — se estiver totalmente em desacordo, marque | TD |

3. Se não tiver opinião formada, ou se a proposição não for aplicável ao seu caso, não marque nenhum dos círculos para essa questão.

Parte A

- A1. O docente expõe com clareza as matérias.
- A2. O docente estimula o interesse dos alunos pelas matérias.
- A3. O docente incentiva a participação dos alunos nas aulas.
- A4. O docente apela ao espírito crítico dos alunos.
- A5. O docente desenvolve uma atmosfera de respeito mútuo na sala de aula.
- A6. O docente proporciona elementos de estudo em tempo oportuno.
- A7. O docente aconselha bibliografia ajustada às necessidades da disciplina.
- A8. O docente apoia a realização de trabalhos práticos no âmbito da disciplina.
- A9. O docente está disponível para esclarecer dúvidas dos alunos.
- A10. O docente respeita os horários de atendimento.
- A11. A avaliação foi definida de forma clara.
- A12. A avaliação foi definida em tempo oportuno.
- A13. O regime de avaliação da disciplina é adequado.
- A14. Os trabalhos práticos são adequados aos objectivos da disciplina.
- A15. O docente é assíduo.
- A16. O docente é pontual.
- A17. O docente tem uma preparação científica adequada.
- A18. Esta disciplina é importante para o perfil do curso.
- A19. Esta disciplina articula-se com as demais disciplinas do curso.
- A20. Globalmente, esta disciplina tem qualidade.

Parte B

- B1. O curso que frequento corresponde efectivamente à minha escolha vocacional.
- B2. A minha preparação anterior é adequada para frequentar esta disciplina.
- B3. Os meus conhecimentos de línguas estrangeiras são adequados para consultar a bibliografia recomendada nesta disciplina.

- B4. Assisto regularmente às aulas teóricas da disciplina.
 B5. Assisto regularmente às aulas práticas / teórico-práticas da disciplina.
 B6. Preparo-me para as aulas, acompanhando a matéria ao longo do período lectivo.
 B7. Mantenho uma atitude atenta nas aulas.
 B8. Após as aulas procuro consolidar a compreensão da matéria leccionada.
 B9. Procuro regularmente esclarecer as dúvidas junto do(s) docente(s) da disciplina.
 B10. Consulto regularmente a bibliografia recomendada pelo(s) docente(s) da disciplina.

Parte C

- C1. O número de disciplinas do curso não prejudica o meu rendimento escolar.
 C2. A carga horária semanal não prejudica o meu rendimento escolar.
 C3. O número de provas de avaliação nas diferentes disciplinas não prejudica o meu rendimento escolar.
 C4. O número de alunos nas salas de aula não prejudica o meu rendimento escolar.
 C5. As infra-estruturas de apoio bibliográfico, designadamente as bibliotecas, são de qualidade adequada.
 C6. As infra-estruturas de apoio laboratorial, designadamente em equipamentos e espaços, são de qualidade adequada.
 C7. As infra-estruturas de apoio informático são adequadas às necessidades.
 C8. Em geral, estou satisfeito com o meu curso.
 C9. Em geral, estou satisfeito por frequentar a Universidade do Minho.

Metodologia de Aplicação do QAEM (Despacho RT-12/92: excertos)

(...)

1. O estudante preenche tantos questionários quantos os pares disciplina/docente que intervêm nos seus estudos. Se o mesmo docente leccionar as aulas teóricas e as aulas teórico-práticas ou práticas de uma disciplina, será preenchido um único questionário para essa disciplina. O preenchimento do campo turma do cabeçalho deve sempre explicitar o tipo de aulas a que o questionário se reporta.

2. (...) O preenchimento efectua-se numa das aulas da disciplina.

3. O questionário não é aplicável:

- aos estágios pedagógicos das Licenciaturas em Ensino e aos estágios dos demais cursos, para os quais será oportunamente definido um processo de avaliação específico;
- a disciplinas em que não estejam inscritos pelo menos 5 alunos.

(...)

5. Na aula anunciada, a pelo menos de 30 minutos do fim da aula, o docente procede às seguintes operações:

Explica aos alunos o conteúdo das Instruções, nomeadamente:

- explica os objectivos pretendidos com o inquérito;
- indica o código da disciplina e o código do docente;
- exemplifica o modo de preenchimento;

(...)

Anexo 2

Síntese das alterações da 1ª versão (1991) do QAEM

Parte A					
Omissão	Item	Sub-divisão	Item	Criação	Item
As provas de avaliação tinham, de maneira adequada, os aspectos mais importantes da matéria leccionada	A40 1991	O docente proporciona elementos de estudo em tempo oportuno e adequada bibliografia que contribuam para uma boa preparação da disciplina	A6 A7 1999	O docente incentiva a participação dos alunos nas aulas	A3 1999
O docente contige as provas de avaliação da matéria a contribuir para a melhoria do rendimento escolar	A11 1991	O docente é assíduo e pontual	A15 A16 1999	O docente aplica a avaliação de finalidades práticas no âmbito da disciplina	A8 1999
O docente é justo na atribuição das classificações	A12 1991	O regime de avaliação da disciplina foi definido em tempo oportuno de modo claro	A11 A12 1999	O docente respeita os horários de atendimento	A10 1999
				O regime de avaliação da disciplina é adequado	A13 1999
				Os trabalhos práticos são adequados aos objectivos da disciplina	A14 1999
				Esta disciplina é importante para o perfil do curso	A18 1999
				Esta disciplina articula-se com as demais disciplinas do curso	A19 1999
Parte B					
Nas aulas mantenho uma atitude atenta e participativa	B7 1991				
Após as aulas procuro, em estudo individual ou em grupo, consolidar a compreensão da matéria leccionada	B8 1991				

Notas: Nos enunciados com segmentos em negrito, só esses segmentos foram omitidos na versão actual dos itens; a Parte C do QAEM não sofreu alterações significativas

CONCEPTIONS OF UNIVERSITY PEDAGOGY: ANALYSIS OF THE "TEACHING EVALUATION QUESTIONNAIRE" AT THE UNIVERSITY OF MINHO

Abstract

The project "Conceptions of University Pedagogy — a Study in the University of Minho" seeks to identify conceptions of pedagogy in this context, by focussing on instances of the official regulatory discourse and on the opinions of teachers and students from all the initial training courses. The authors present the results of the first stage of the project, by analysing an instrument used within this University since 1991: whereby students evaluate teaching, seeking to question its function, object and implications as a regulation tool. We conclude that the conception of pedagogy that underlies the questionnaire undermines its pedagogical value.

CONCEPTIONS DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE: UNE ANALYSE DU "QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ADMINISTRÉ" À L'UNIVERSITÉ DU MINHO

Résumé

Le projet "Conceptions de Pédagogie Universitaire — Une Étude à l'Université du Minho" a pour objets d'analyse quelques documents de régulation des Cours de Licenciatura (Diplôme du 2^e cycle universitaire) de cette institution et les opinions des élèves et des professeurs sur des principes et des contraintes de la pédagogie, cherchant à obtenir des signes de sa signification dans le discours de régulation des pratiques et dans les perspectives de qui les configurent. Ce texte porte sur l'analyse du Questionnaire d'Évaluation de l'Enseignement administré à l'Université du Minho dès 1991, cherchant à problématiser ses finalités, objet et implications, notamment en tant qu'instrument de régulation des pratiques de formation, concluant qu'il en émerge une conception de pédagogie qui met en cause sa propre valeur pédagogique.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria do Céu Melo, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Guslar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: mmelo@iep.uminho.pt

A insustentável leveza da origem social. A inserção profissional dos licenciados da Universidade do Minho segundo o grau de instrução dos pais

Albertino Gonçalves

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Os resultados de um inquérito aos licenciados da Universidade do Minho convergem no sentido da inexistência de uma relação significativa entre o grau de instrução dos pais e um leque de variáveis atinentes à sua inserção profissional, tais como o acesso ao emprego, a condição na profissão ou o nível de remuneração. Se a evidência empírica sugere a inoperância do capital escolar herdado, assim como a capacidade niveladora da experiência académica, a prudência sociológica aconselha-nos a considerar leituras alternativas que pressupõem o alargamento do horizonte de análise à globalidade da carreira escolar da população inquirida.

A origem social constitui uma dimensão clássica na abordagem sociológica. Pela consistência e complexidade das experiências proporcionadas e das expectativas acalentadas, a origem social tende a marcar de forma indelével os mundos e os destinos possíveis dos actores sociais. Manifesta-se deveras difícil encontrar um atributo, uma atitude ou um comportamento cuja compreensão não ganhe com a "regressão às origens".

A origem social pode ser aferida sob múltiplas perspectivas e mediante recurso a vários tipos de indicadores. A vertente que mais tem pontificado na Sociologia privilegia, de maneira mais ou menos assumida, a "origem de classe", apreendida, normalmente, a partir de um leque relativamente

reduzido de variáveis atinentes à profissão. Coexistem, contudo, outras dimensões, igualmente pertinentes, para classificar ou especificar a origem social. Por exemplo, a etnicidade ou a religião. O inquérito não nos facultava informações acerca de nenhuma destas dimensões. Fornece-nos, porém, dados sobre o grau de instrução de ambos os pais. Ora, o capital escolar dos pais tem-se afirmado como um dos principais factores condicionantes dos percursos sociais dos filhos, tão importante, no mínimo, como qualquer outro dos factores acima enumerados, com os quais se encontra, aliás, associado, mormente com a profissão.

Pelo que a Sociologia propicia prever, afigura-se legítimo esperar que exista uma relação, mais ou menos intensa, entre o grau de instrução dos pais e a "carreira" dos filhos. A própria experiência alimenta essa expectativa. Em função do capital escolar das famílias, assim se definem, sedimentam e cristalizam as disposições e as orientações dos filhos, tão decisivas para as suas escolhas e os seus desempenhos futuros. Conforme o capital escolar dos pais, assim variam os recursos disponíveis e mobilizáveis ao longo da vida: económicos, certamente; sociais, também, traduzidos na capacidade de mobilizar relações e conhecimentos "prestáveis"; sem esquecer, por último, os próprios dividendos de carácter cultural e simbólico.

Neste contexto, formulamos, em termos claros e de feição a angariar elementos de resposta plausíveis, a seguinte questão: será que a origem social, reduzida ao grau de instrução dos pais, condiciona, de forma relevante, o emprego dos licenciados, pelo menos em algumas das suas vertentes, tais como o próprio acesso ao trabalho, a condição na profissão, a área de actividade e a remuneração? Por outras palavras, será que estes atributos do emprego dos licenciados variam significativamente em função do grau de instrução dos pais?

O inquérito

O presente estudo apoia-se nos resultados de um inquérito, realizado em duas fases, uma em 1997 e a outra em 1998, a licenciados da Universidade do Minho. Em 1997, a Associação dos Antigos Estudantes e o Conselho Académico solicitaram-nos um inquérito aos licenciados, desde 1991, dos cursos em vias de avaliação interna ou externa (ver Quadro 1). No

ano seguinte, a Comissão do Curso de História pediu a sua réplica aos licenciados, entre 1990 e 1994, do curso de História e Ciências Sociais, então na fase final do processo de avaliação externa.

Quadro 1 - Cobertura do inquérito por cursos

Conselho de Cursos	Licenciatura ou Rêgo de Licenciatura	Período	Inquiridos	Por inquirir	Total
Ciências	Quím. C.Q.Mat.Plást.	1992-1996	29	5	34
	Quím. C.Q.Mat.Têxt.	1992-1996	47	5	52
Engenharia	Eng. Polímeros	1993-1996	42	7	49
	Eng. Produção	1994-1996	50	14	64
	Eng. Prod. R. Metal.	1995-1996	8	4	12
	Eng. Prod. R. Plást.	1991-1996	34	11	45
	Eng. Prod. R. Têxtil	1991-1996	92	41	133
	Eng. Têxtil	1991-1996	101	32	133
	Eng. Vestuário	1995-1996	7	1	8
C.E.E.P. ¹	Rel. Int. R. Cult. Pol.	1991-1996	133	77	210
C. Sociais	Comunicação Social	1996-1998	30	3	33
	Sociologia Org.	1994-1996	96	9	107
	História e C.S.	1990-1994	93	45	138
Totais			764	254	1018

Dentro dos períodos abrangidos (ver Quadro 1), o inquérito, "exaustivo" e administrado por telefone em horário pós-laboral, pretendeu abarcar tantos licenciados quanto possível. Na realidade, do universo de 1018 licenciados, foram entrevistados 764: três em cada quatro². Dos actuais sete conselhos de cursos da Universidade do Minho, quatro foram contemplados com pelo menos uma licenciatura: Ciências, Ciências Económicas, Empresarias e Políticas, Ciências Sociais e Engenharia (ver Gráfico 1).

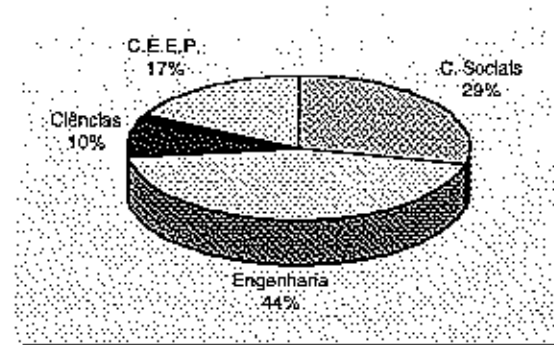


Gráfico 1 - Distribuição dos Inquiridos por conselhos de cursos

O inquérito não obedeceu a uma problemática propriamente sociológica. Não foi concebido para testar ou fundamentar hipóteses alicerçadas num qualquer acervo teórico ou metodológico desta disciplina. Recorrendo à gíria do ofício, o que lhe subjaz não é um "problema sociológico", mas prático, precisamente aquele que preocupava as instituições promotoras: (de)cifrar as trajetórias e as situações profissionais e académicas dos licenciados de acordo com as exigências dos processos de avaliação em curso.

A homogamia cultural dos pais

Os perfis das distribuições do grau de instrução de ambos os pais assemelham-se (ver Gráfico 2). O dos pais apresenta-se, contudo, globalmente superior ao das mães. Esta disparidade acentua-se quando nos aproximamos das posições extremas da escala. Relativamente às mães, os pais tendem a possuir uma escolarização mais longa: por um lado, não ultrapassam os estudos primários 54.1% das mães contra 45.1% dos pais; por outro lado, se é praticamente igual a parte que prossegue estudos para além do secundário (20.3% e 20.8%), o certo é que as mães enveredam, ao contrário dos pais, pelo ciclo mais curto, o ensino médio, em detrimento do mais longo, o ensino superior (respectivamente, 11.6% e 8.7% das mães e 6.8% e 12.0% dos pais).

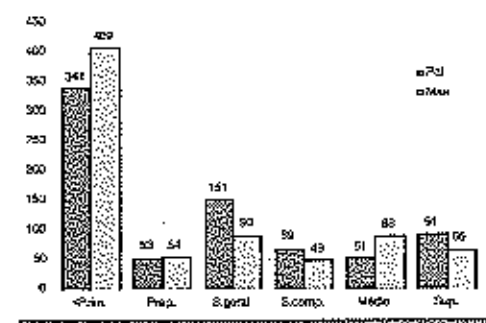


Gráfico 2 - Distribuição do grau de Instrução dos pais e das mães dos licenciados

Considerado o pendor patriarcalista da sociedade onde cresceram os pais dos licenciados inquiridos, esta desigualdade de perfis em função do género não nos surpreende. Torna, isso sim, mais notáveis os índices de homogamia cultural constatados. Cerca de dois terços dos pais partilham do mesmo grau de instrução que o cônjuge (64.0%, o que corresponde ao somatório dos valores das células a sombreado escuro no Quadro 2). Acresce que 12.2% de casais estão distanciados apenas por um grau instrução (células a sombreado claro). É nas extremidades da escala de ensino que os níveis de homogamia tendem a exacerbar-se. A título de exemplo, nos casais em que a escolaridade máxima da mãe se fica pelo ensino primário, 90.6% dos pais tão pouco ultrapassaram esse grau; no lado oposto, nos casais em que o pai frequentou o ensino superior, 62.1% das mães também o frequentaram.

Quadro 2: Licenciados inquiridos segundo o grau de instrução do pai e da mãe (% globais)

		Mãe						Totais
		sPrim.	Prep.	S. geral	S. comp.	Médio	Sup.	
P a i	Primário ou inferior	40,9	1,2	1,2	0,1	1,2	0,5	45,1
	Preparatório	3,2	2,9	0,3	0,0	0,5	0,1	7,0
	Secundário geral	6,2	1,2	6,1	0,7	2,7	1,2	20,0
	Secund. complementar	1,7	0,4	0,7	3,4	2,0	0,9	9,1
	Curso médio	1,2	0,5	0,8	0,4	4,3	0,5	6,8
	Curso superior	0,9	0,9	0,9	1,9	2,0	5,4	12,0
Totais		54,1	7,1	11,9	6,5	11,6	8,7	100,0

V. Cramer = 0,46

Coef. Conting. = 0,72

p < .0001

Comparando os efeitos isolados do grau de instrução dos pais e das mães sobre as variáveis em análise comprovamos que, de um modo geral, pouco se distinguem. No caso presente, o elevado nível de homogeneidade só pode reforçar esta tendência para a redundância, expressa nos coeficientes de associação patentes no Quadro 3. Nesta linha, a homogeneidade torna pouco profícuo o empreendimento de análises multivariadas que contemplem, simultaneamente, a escolaridade de ambos os pais⁴.

Quadro 3 - Índices de associação do grau de instrução dos pais com diversas variáveis atinentes ao emprego

	Coef. de contingência		V. de Cramer	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Exercício de activ. profissional	0,100	0,127	0,071	0,090
Início de actividade	0,167	0,191	0,098	0,112
Situação na profissão	0,107	0,093	0,076	0,059
Área de actividade	0,117	0,089	0,083	0,058
Nível de rendimento	0,126	0,114	0,090	0,103

As circunstâncias parecem, portanto, aconselhar a retenção de apenas uma das distribuições: a dos pais ou a das mães. Eis-nos perante um dilema de espinhosa e dúbia resolução. É costume, na Sociologia, a preferência recair sobre o grau de instrução do pai, mas, na maioria das vezes, a

justificação assenta mais em motivos de índole prática do que teórica, quando não resulta, simplesmente, da ausência efectiva de informação acerca da escolaridade da mãe. Não é o nosso caso. Acresce que a análise revela que o grau de instrução da mãe pode afirmar-se como um factor se não mais pelo menos tão importante como o do pai.

Na realidade, no Quadro 3, multiplicam-se as situações em que a capacidade diferenciadora do grau de instrução da mãe suplanta a do pai (três em cinco variáveis: exercício de actividade profissional, início de actividade e nível de rendimento). Uma forma de contornar este dilema consiste em combinar num único índice os valores de ambos os graus de instrução. Pelo que sabemos da influência da escolaridade dos pais sobre as vivências e os percursos dos filhos, optámos por uma solução, ao mesmo tempo, simples e facilitadora da legibilidade dos resultados, ou seja, a construção de uma nova variável *sui generis* onde, para cada licenciado, consta somente o grau de instrução mais elevado do casal. Tanto pode ser o do pai como o da mãe, ou até de ambos, caso aconteça serem idênticos.

Curso frequentado segundo a escolaridade dos pais

Quer a tradição sociológica que a posição social dos pais, designadamente o seu capital escolar, influencie o percurso académico dos filhos (Bourdieu e Passeron, 1964). Será o caso da escolha do curso do ensino superior? Como se pode observar no Quadro 4, os resultados do inquérito mostram que a relação existe, mas com uma intensidade ténue.

Quadro 4 - Curso frequentado por grau de instrução mais elevado dos pais (% por linhas)

	C. Sociais	Engenharia	Ciências	C.E.E.P.	Totais (n)
Primário ou Inferior	35,9	41,7	9,1	13,9	309
Preparatório	36,4	41,8	5,5	16,4	55
Secundário geral	28,9	50,8	9,4	10,9	128
Secund. complementar	15,1	45,3	13,2	26,4	53
Curso médio	22,1	44,2	13,7	20,0	95
Curso superior	16,8	43,6	9,4	28,2	117
Totais	28,9	44,1	9,8	17,2	757

V. Cramer = 0,13

Coef. Conting. = 0,22

p = .0010

As diferenças, mesmo assim significativas, esboçam-se, principalmente, na fronteira entre o secundário geral e o complementar, confinando-se aos cursos de Ciências Sociais e à licenciatura em Relações Internacionais (Culturais e Políticas). Os Inquiridos cujos pais não foram além do ensino preparatório têm probabilidades acrescidas de serem licenciados em Ciências Sociais: 35,9 e 36,4% contra o cômputo global de 28,9%. Em contrapartida, aqueles em que pelo menos um dos pais frequentou o ensino complementar, médio ou superior têm maiores probabilidades de terem concluído o curso de Relações Internacionais: 26,4%, 20,0% e 28,2% contra 17,2%. Parece, por conseguinte, fundada a crença corrente na Universidade do Minho que aponta para um recrutamento mais elitista nesta licenciatura do que nas congéneres do conselho de cursos de Ciências Sociais. Seja como for, na globalidade dos cursos e dos licenciados inquiridos, a ligação entre o grau de instrução mais elevado dos pais e o tipo de licenciatura do filho, embora significativa ($p = 0,0010$), é, na generalidade, deveras fraca (V de Cramer = 0,13)⁵.

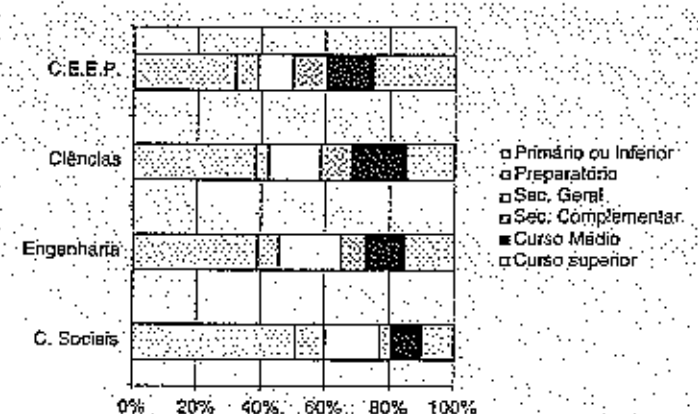


Gráfico 3 - Composição dos cursos segundo a instrução dos pais dos licenciados

O acesso ao emprego

Em princípio, os pais com maior instrução têm mais possibilidades, se não de dotar os filhos com aptidões mais eficientes no mercado do trabalho, pelo menos de mobilizar recursos, conhecimentos e relações de modo a proporcionar-lhes um melhor e, sobretudo, mais rápido acesso à actividade profissional.

Este pressuposto não se verifica, todavia, no universo do presente inquérito. No Quadro 5, não se desenham diferenças significativas na situação profissional dos inquiridos em função da instrução dos pais: independentemente do grau, rondam os 7% os licenciados que procuram trabalho. A única excepção, pouco significativa aliás, contraria, inclusivamente, a ideia de um privilégio dos inquiridos com pais com maior grau de instrução: de facto, destacando-se da tendência geral, procuram trabalho 12% dos licenciados que têm pelo menos um dos pais com frequência do ensino superior.

Quadro 5 - Situação em relação à actividade profissional por grau de instrução dos pais (% por linha)

	Trabalha		Procura trabalho		Não procura		Totais
	n	%	n	%	n	%	
Primário ou inferior	287	98,2	17	5,5	4	1,3	308
Preparatório	50	90,9	4	7,3	1	1,8	55
Secundário geral	121	94,5	7	5,5	0	0,0	128
Sec. complementar	48	90,6	4	7,5	1	1,9	53
Curso médio	85	89,5	7	7,4	3	3,2	95
Curso superior	99	84,8	14	12,0	4	3,4	117
Totais	690	91,3	53	7,0	13	1,7	756

V. Cramer = 0,09

Coef. Conting. = 0,13

p = .2805

Tão pouco ocorrem variações dignas de registo a propósito do momento em que foi iniciada a actividade profissional. No Quadro 6, concentremo-nos nos licenciados que mais demoraram a começar a trabalhar, ou seja, naqueles que só se empregaram volvidos mais de seis meses após a obtenção da licenciatura. Somos obrigados a admitir que, a desenhar-se uma tendência, o que não é líquido, esta apontaria no sentido inverso ao esperado. Os licenciados com pais menos instruídos (primário e preparatório) aparecem menos representados (19,4% e 14,9%) do que aqueles cujos pais frequentaram o ensino médio ou superior (23,0% e 26,0%).

Quadro 6 - Período de início da actividade profissional por grau de instrução mais elevado dos pais (% por linha)

	Antes da licenciatura	Durante a licenciatura	Após a licenciatura		Totais
			1º semestre	> seis meses	
Primário ou inferior	18,3	18,7	49,5	19,4	276
Preparatório	14,9	21,3	48,9	14,9	47
Secundário geral	15,8	16,7	35,0	32,5	120
Sec. complementar	10,0	19,6	55,5	19,0	46
Curso médio	8,0	23,0	46,0	23,0	87
Curso superior	11,5	19,2	43,3	26,0	104
Totais	14,8	19,2	43,5	22,4	682

V. Cramer = 0,09

Coef. Conting. = 0,13

p = .2805

Este esboço de tendências não deve ser interpretado, sem as devidas cautelas, no sentido de uma anulação ou até inversão do privilégio. Podem, eventualmente, provir da existência de modalidades desse mesmo privilégio cuja realização concorre para a emergência dos efeitos constatados. A título de exercício, atente-se, por exemplo, nas seguintes conjecturas, todas elas plausíveis: 1) existe uma maior apetência dos jovens provenientes das classes dominantes por cursos cuja empregabilidade não é nem linear nem imediata (v. g., Relações Internacionais⁶); 2) espera-se uma maior aposta destes licenciados na prossecução de estudos alternativos ou de pós-graduação; 3) estes recém licenciados podem, porventura, gozar de um período mais prolongado de repouso e despreocupação, uma espécie de "sabática" compensadora entre o termo da licenciatura e a procura de emprego; 4) enfim, o patamar de disponibilidade e de exigência perante as ofertas concretas de emprego pode, também, variar substancialmente⁷... A terem cabimento estas hipóteses, os resultados recolhidos seriam, naturalmente, passíveis de outras leituras.

Definamos até aqui quantos licenciados trabalham e quando começaram a fazê-lo. Vamos, agora, averiguar qual foi o meio de obtenção do primeiro emprego após a licenciatura. Trata-se, *a priori*, de um processo particularmente fadado à interferência dos pais, que tendem a mobilizar os seus recursos, mormente as suas relações e "conhecimentos".

Quadro 7 - Meio de obtenção do primeiro emprego após a licenciatura por grau de instrução mais elevado dos pais (% por linha)

	Concurso público	R. actividade Env. curric.	Familiar amigos	Estágio	Universidade	Outros	Totais (n)
Primário	34,6	17,3	14,6	15,3	5,4	12,8	265
Preparatório	30,2	17,0	30,2	9,4	5,7	7,5	53
Geral	25,0	16,1	16,5	22,6	4,8	12,8	124
Complementar	16,3	16,3	26,5	18,4	8,2	14,3	49
Médio	23,1	29,7	17,6	11,0	9,9	8,6	91
Superior	17,8	22,4	29,0	13,1	3,7	14,0	107
Totais	27,4	19,3	19,8	15,4	5,8	12,2	719

V. Cramer = 0,11

Coef. Conting. = 0,25

p = .0059

A relação entre a instrução dos pais e o meio de obtenção do primeiro emprego é, estatisticamente, significativa ($p = 0,0059$), mas a respectiva associação resulta quase irrisória ($V = 0,11$). Da leitura do Quadro 7, não se vislumbra um padrão claro de dependência. Não sobressai nenhum caso em que se possa afixar, de forma consequente, que o acesso a determinado meio aumenta (ou diminui) em função do grau de instrução dos pais. O "concurso público", a "resposta a anúncios e o envio de currículos" e, em menor grau, "a ajuda de familiares e de amigos" ainda são as vias que se avizinham, embora irregularmente, desse género de correlação. Os licenciados cujos pais têm menos instrução são, de um modo global, aqueles que em maior proporção acederam ao emprego mediante concurso público, por exemplo, 34,6% quando os pais não ultrapassaram os estudos primários, 17,8% quando frequentaram o ensino superior. O inverso acontece com a "resposta a anúncios e o envio de currículos": a via para 29,7% e 22,4% quando os pais atingiram, respectivamente, o ensino médio ou superior mas para apenas cerca de 17% nos restantes casos. Enfim, no que respeita ao "auxílio de familiares e de amigos", pode-se arriscar que é, pese a extrema irregularidade da distribuição, uma modalidade mais frequente nos escalões de instrução superiores⁸. A impressão global a reter é que a solução do concurso público tende a diminuir quando aumenta a instrução dos pais, ocorrendo, até certo ponto, o inverso com a resposta a anúncios, o envio de currículos e a ajuda de familiares e de amigos, sem esquecer que estas tendências se materializam num coeficiente de associação fraco.

Os atributos do emprego

As variáveis até agora consideradas prendem-se com dimensões externas ao exercício da profissão propriamente dito, ou seja, taxas de emprego, compasso de espera até ao primeiro trabalho, meio utilizado para o lograr. As variáveis que seguem envolvem, em contrapartida, aspectos intrínsecos do emprego, tais como a condição na profissão, a área de actividade e a remuneração. Será este o ângulo que faltava para desencantar uma eventual e, sobretudo, mais convincente influência da origem social?

Atente-se nos resultados constantes nos Quadros 8 a 10.

Quadro 8 - Condição na profissão por grau de instrução mais elevado dos pais (% por linha)

	Conta própria	C. outrém permanente	C. outrém a prazo	Totais (n)
Primário ou inferior	3,0	52,8	44,1	299
Preparatório	0,0	55,6	44,4	54
Secundário geral	8,5	53,2	40,3	124
Sec. complementar	6,0	48,0	46,0	50
Curso médio	2,2	52,8	45,7	92
Curso superior	2,8	59,2	44,0	109
Totais	3,4	52,7	43,8	728

V. Cramer = 0,07

Coef. Conting. = 0,10

$p = .6654$

Quadro 9 - Área de actividade por grau de instrução mais elevado dos pais (% por linha)

	Indústria	Educação	Outros serviços	Outros ramos	Totais (n)
Primário ou inferior	33,2	39,8	24,2	2,7	298
Preparatório	38,9	35,2	22,2	3,7	54
Secundário geral	38,4	29,8	32,0	0,8	125
Sec. complementar	44,9	24,5	26,5	4,1	49
Curso médio	35,9	38,0	23,9	2,2	92
Curso superior	36,4	29,1	32,7	1,8	110
Totais	36,1	34,8	26,8	2,3	728

V. Cramer = 0,08

Coef. Conting. = 0,14

$p = .4359$

Quadro 10 - Níveis de remuneração mensal líquida (em contos) por

	< 100	≥ 100 < 150	≥ 150 < 200	≥ 200 < 300	≥ 300 < 400	> 400	Não resp.	Totais (n)	"Valor médio" ⁹
Primário	9,0	30,7	38,6	12,0	5,6	1,8	2,2	267	174,6
Preparatório	11,8	31,4	33,8	15,7	3,9	2,0	0,0	51	171,7
Global	2,8	33,8	28,0	27,1	5,6	2,8	0,0	107	192,7
Complementar	5,1	30,8	33,3	23,1	0,0	2,6	5,1	39	178,5
Médio	6,6	31,3	42,2	12,0	3,6	2,4	0,0	83	175,0
Superior	16,3	26,3	34,8	14,1	2,2	2,2	2,2	92	165,0
Totais	8,6	31,0	36,2	15,8	4,4	2,2	1,9	639	176,0

grau de instrução mais elevado frequentado pelos pais (% por linha)

A. contingência: V. Cramer = 0.11 Coef. Conting. = 0.241 p = .1139
 Anova: F = 1,619 p = .1530

Nos três cenários, construídos a partir das declarações dos licenciados inquiridos, reencontramos a mesma tónica de indiferenciação segundo o grau de instrução dos pais. Seja qual for a instrução dos pais, asseveram-se semelhantes as probabilidades tanto de se trabalhar numa dada condição, como de o fazer em tal ou tal área de actividade ou, enfim, de auferir determinada remuneração. Como já foi repetido, este efeito incipiente do grau de instrução dos pais sobre várias vertentes do emprego dos licenciados resulta intrigante, porque contraria as expectativas do sociólogo. Em suma, se o potencial nivelador da Universidade se manifesta insuficiente para anular os efeitos discriminantes do género (Gonçalves, 2000), parece, ao contrário, mostrar-se deveras eficaz no que toca aos condicionamentos da origem social, resfrita, nesta análise, à instrução dos pais.

A fase e o processo

A tradição sociológica aconselha prudência neste género de conclusões e recomenda a procura de interpretações alternativas. Não estaremos perante uma situação clássica em que a leitura do fenómeno muda consoante a escala de observação? A análise cingiu-se a uma fase do percurso escolar, por sinal a última, a da transição da Universidade para o mundo do trabalho. Abstraiu-se, assim, a parte do todo, do processo, que lhe

dá sentido e pertinência. À luz desta escala, a homogeneização dos universitários e a subsequente inoperância da origem social ressaltam como evidências empíricas.

Estas evidências tendem, porém, a dissipar-se quando o horizonte de indagação se estende à globalidade do percurso escolar e a experiência universitária se reduz apenas a uma das fases, a culminante. Desde muito cedo, a população escolar é submetida a várias selecções e seriações. No termo de cada fase, uns abandonam, outros prosseguem, sendo que estes podem ainda "optar", às vezes, por esta ou aquela fileira. Aqueles que academ à Universidade constituem uma população específica porque sobrevivente de um longo e complexo processo de selecção, tudo menos aleatório. Nesta dinâmica de sobrevivência e de exclusão, a origem social dos alunos, nomeadamente o capital escolar dos pais, afirma-se como um dos factores mais decisivos. A sua preponderância nos primeiros momentos da selecção pode, eventualmente, concorrer para o esmorecimento progressivo da sua própria capacidade discriminante. Por outras palavras, se o capital escolar herdado preside, desde o início, às sucessivas selecções, então torna-se plausível que, à medida que o processo vai avançando, acabe por diferenciar cada vez menos as populações sobreviventes.

As pesquisas da equipa de P. Bourdieu (Bourdieu, Passeron e Saint-Martin, 1965) alertam-nos, já nos anos 60, para as ilusões do "empirismo abstracto" (Mills, 1967) a propósito, precisamente, das carreiras escolares. Que nos seja permitida uma longa citação: "É cometer um paralogismo de forma *pars pro toto* julgar apreender directa e exclusivamente a influência (...) de factores como a origem social ou o sexo nas relações sincrónicas que, tratando-se duma população definida por um certo passado, ele próprio definido pela acção contínua no tempo desses factores, não tomam todo o seu sentido senão repostos no processo da *carreira*. (...) Numa população que é o produto da selecção, a desigualdade da selecção tende a reduzir progressivamente e por vezes a anular os efeitos da desigualdade perante a selecção. (...) Pelo facto que é principalmente por intermédio de orientações iniciais (...) que a origem social predetermina o destino escolar, isto é, tanto o encadeamento das opções sucessivas de carreira como as oportunidades diferenciais de sucesso ou de eliminação que decorrem, segue-se primeiramente que a estrutura da população dos sobreviventes se modifica

continuamente sob a própria relação do critério que comanda a eliminação, o que tem por efeito enfraquecer, pouco a pouco, a relação directa entre a origem social e a competência linguística (ou qualquer outro índice de sucesso escolar) e, em segundo lugar, que em cada grau da carreira, os indivíduos duma mesma classe social que se mantêm no sistema apresentam tanto menos as características de carreira que valeram a eliminação dos outros indivíduos da categoria quanto pertencem a uma classe submetida a uma eliminação mais severa e que opera o corte sincrónico a um nível mais avançado do *cursus*' (Bourdieu e Passeron, s.d., pp. 101-112).

Seja como for, assinalamos a dúvida. A origem social não influencia significativamente o emprego dos licenciados ou, pelo contrário, o seu peso no processo de selecção escolar resulta de tal índole que chega a desvanecer-se e a encobrir-se nas fases terminais? Existe um efeito considerável de homogeneização por parte da experiência universitária ou será, antes, a população recrutada que já vem substancialmente homogeneizada pelas selecções anteriores? Consoante a escala ou a configuração da análise, assim as respostas oscilam entre uma e outra alternativa.

Notas

- 1 Ciências Económicas, Empresariais e Políticas.
- 2 Dos 254 licenciados que ficaram por inquirir, a quase totalidade não o foi por impossibilidade de contacto. Apenas uma meia dúzia de licenciados se escusou, assumida ou efectivamente, a responder ao questionário.
- 3 Sendo a amostra exaustiva (abarca o universo) o cálculo do valor de prova (p) não faz sentido. Contemplamo-lo, mesmo assim, mas a título meramente indicativo.
- 4 Acrescem ainda a desfavor da promoção de análises multivariadas as perdas de informação decorrentes das incontornáveis agregações requeridas pela sua viabilização.
- 5 A associação com o tipo de licenciatura do inquirido é ligeiramente maior no caso do grau de instrução das mães ($c = 0,24$; $V = 0,14$; $p \leq 0,0001$) do que no dos pais ($c = 0,19$; $V = 0,11$; $p = 0,0157$).
- 6 Precise-se, todavia, que, por exemplo, nem a Sociologia nem a Comunicação Social têm empregabilidade linear ou imediata.
- 7 Um presumível indicador destas diferenças de disponibilidade face ao mercado pode ser encontrado na parte de licenciados que confessa não procurar trabalho, mais elevada quando pelo menos um dos pais frequentou o ensino médio ou

superior (ver quadro 5).

- 8 Se agregarmos o primário, o preparatório e o secundário geral, por um lado, e, por outro, o secundário complementar, o ensino médio e o superior, comprovamos que a ajuda de familiares e amigos foi decisiva para 17,4% dos licenciados cujos pais se inserem no primeiro grupo contra 24,3% dos restantes. Prosseguindo com esta agregação, as percentagens correspondentes ao concurso público são: até ao secundário geral, 31,6%; além do secundário geral, 19,4%. Os valores para a resposta a anúncios/envio de currículos são, respectivamente, 16,9% e 23,9%.
- 9 Não contempla, naturalmente, as não respostas.

Referências

- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (s. d.). *A Reprodução: elementos para a teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega. Edição original: 1970.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude & SAINT-MARTIN, Monique de (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Paris: Editions Mouton.
- GONÇALVES, Alberto (2000). O Emprego segundo o Sexo: Resultados de um inquérito aos licenciados da Universidade do Minho. *Sociedade e Cultura* 1, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, vol. 13 (1), pp. 119-131.
- MILLS, Charles Wright (1967). *L'Imagination sociologique*. Paris: Editions Maspéro.

THE UNBEARABLE LIGHTNESS OF THE SOCIAL ORIGINS: THE PROFESSIONAL INTEGRATION OF UNIVERSITY OF MINHO GRADUATES ACCORDING TO PARENTS' EDUCATIONAL LEVEL

Abstract

Results of an inquiry of University of Minho graduates converge in the sense of the inexistence of significant relation between parents' educational level and a range of variables related to professional integration, such as access to a position, professional status or income. If empirical evidence suggests the inoperativeness of inherited education capital, as well as the levelling capacity of university experience, sociological prudence advises us, however, to consider alternative analysis which require broadening the focus of analysis to

the whole school career of the inquired population.

L'INSOUTENABLE LÉGÈRETÉ DE L'ORIGINE SOCIALE: L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMÉS DE L'UNIVERSITÉ DU MINHO SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT DES PARENTS

Résumé

Les résultats d'une enquête auprès des diplômés de l'Université du Minho vont dans le sens de l'absence d'un rapport significatif entre le niveau d'enseignement des parents et un éventail de variables concernant leur insertion professionnelle (e.g., l'accès à l'emploi, la condition au travail ou le niveau de rémunération). Même si l'évidence empirique suggère l'inefficacité du capital scolaire hérité, aussi bien que la capacité nivélatrice de l'expérience académique, la prudence sociologique nous recommande, toutefois, d'envisager des lectures alternatives qui supposent l'élargissement de l'horizon d'analyse à l'ensemble de la carrière scolaire de la population enquêtée.

Os estudantes universitários e o papel do Estado na produção de ensino superior

Belmiro Gil Cabrito

Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Neste artigo, apresento alguns resultados da investigação que realizei em torno das questões da natureza pública ou privada do bem educação e do financiamento do ensino superior universitário, em Portugal, a partir do questionário que apliquei, em 1995, a uma amostra de âmbito nacional dos estudantes universitários. Concretamente, explico a origem social dos estudantes das universidades públicas e privadas bem como as respectivas opiniões acerca do bem educação e do papel do Estado e dos particulares no financiamento do ensino superior. Nesse sentido, concluo que os estudantes dos estabelecimentos públicos pertencem a fracções de classe menos prestigiadas que os estudantes dos estabelecimentos privados ao mesmo tempo que se pronunciam pela natureza pública do bem educação e pelo financiamento público do ensino superior. Pelo contrário, os estudantes das universidades privadas questionam a natureza pública deste bem, pronunciando-se a favor de uma maior responsabilização dos particulares no financiamento do ensino superior.

Introdução

Decidir se a educação é um bem público ou um bem privado tem sido objecto de um debate apaixonante mas não consensual.

Para alguns investigadores, a educação é um bem de natureza privada, em consequência de ser apropriada por cada indivíduo, o qual se constitui no primeiro dos beneficiários dos resultados que ela produz, nomeadamente a produção de um "capital humano" exclusivo (Becker, 1964;

Schultz, 1961; Eicher, 1997; Williams, 1998). Este capital reflecte-se em melhores empregos e melhores salários, que concretizam o retorno do investimento efectuado (Woodhall, 1995). Neste quadro, a educação constitui um bem que é objecto de compra e venda, no mercado, devendo a sua utilização ser paga pelo consumidor.

Para outros investigadores, a educação é considerada como um bem público ou semi-público, em virtude das externalidades positivas que produz e que são apropriadas pela colectividade (Wolfe, 1995; Weale, 1992; Hough, 1994). Este facto justifica a sua produção pelo Estado e a sua provisão a baixo preço ou mesmo de forma gratuita.

Apesar da falta de consensualidade nos debates, a participação do Estado na produção de educação é em geral aceite, mesmo pelos indivíduos que associam a educação a um bem privado, por questões de justiça e de eficiência social (Eicher, 1997). De facto, se a produção de educação fosse função exclusiva dos particulares, factores como a falta de transparência do mercado, as assimetrias que ocorrem na distribuição do rendimento e da informação ou o preço a que estaria disponível impediriam inúmeros indivíduos de usufruírem deste bem.

Deste modo, a educação tem constituído, em muitos países, uma das actividades exercidas pelos Estados, sendo fornecida aos consumidores de forma gratuita. Todavia, esta situação tem vindo a ser questionada nos últimos anos, em virtude do incremento de solicitações de natureza social a que os Estados são sujeitos, resultantes das mutações nos domínios tecnológico, económico, demográfico e cultural que as sociedades têm vindo a conhecer nas últimas décadas.

A dificuldade em responder a todas essas solicitações, tem originado uma concorrência entre os serviços públicos pelos fundos disponibilizados nos orçamentos de Estado (Farchy & Sagot-Duvauroux, 1994; Ray, Dupuis, & Gazier, 1988), bem como a necessidade de encontrar novas fontes de financiamento (Le Grand, 1991).

Assim, em virtude da manifesta "incapacidade" dos Estados em garantir a produção dos serviços de natureza pública, nomeadamente os educativos, na quantidade e qualidade que os cidadãos necessitam (Weiler, 1999), o financiamento privado da produção pública e a produção de natureza privada têm vindo a impor-se.

Deste modo, nas últimas décadas tem-se assistido a um processo de privatização dos serviços de natureza pública à escala mundial (Whitty, Power & Halpin, 1998) que se concretiza no financiamento privado dos custos de produção desses serviços de natureza social ou mesmo na sua provisão privada (Le Grand & Bartlett, 1993; Bartlett, 1993; Glennerster & Le Grand, 1994; Barr & Falkingham, 1993).

Sob a argumentação das dificuldades orçamentais dos Estados e da necessidade de aumentar e diversificar a oferta (Tapper, 1997), assistimos, então, ao desenvolvimento "de uma orientação neo-liberal, que serve de enquadramento ao discurso da privatização, da liberdade de escolha e mesmo da participação" (Nóvoa, 1998: 107).

Esta situação tem vindo a assumir contornos tão vinculados que se torna indispensável "evitar que a lógica da privatização (do que pode ou deve ser privatizável) seja confundida com uma espécie de *integrismo* de desresponsabilização do Estado" (Torres, 1998: 93).

Tais contornos concretizam-se, pois, nesse duplo processo de privatização dos serviços públicos. Por um lado, os Estados diminuem o seu papel na produção e prestação de determinados serviços e exigem aos cidadãos uma contribuição financeira aquando da sua utilização. Por outro, a produção de alguns daqueles serviços é aberta à iniciativa privada, com os consequentes efeitos no preço de venda dos produtos, uma vez que o seu objectivo é o de maximizar os resultados da produção. Neste quadro, o ensino superior testemunha de forma paradigmática esta nova realidade, posto que, como refere Gareth Williams "estandardizar a sua provisão [pelo Estado] é, mesmo remotamente, financeiramente impossível" (1998: 82).

Portugal não constituiu excepção a esta tendência para a privatização dos serviços de natureza social. A diminuição da comparticipação do Estado nas despesas médicas, a fixação de taxas moderadoras para usufruto dos cuidados de saúde ou a criação de propinas no ensino superior são disso exemplo.

O processo de privatização do ensino superior constitui um fenómeno recente entre nós, remontando a meados da década de 80 (Amaral, 1999). Perante a dificuldade em satisfazer a procura crescente que se iniciara na década de 70, sucessivos governos foram estabelecendo condições de

acesso ao ensino superior e, em 1986, a produção de ensino superior foi alargada à iniciativa privada. Por outro lado, desde 1992 que os estudantes do ensino superior público contribuem directamente para o seu financiamento, através do pagamento de propinas de valor actualizado (Lei 20/92; Lei 113/97).

Deste modo, em Portugal a provisão de ensino superior caracteriza-se pelo facto de existir oferta pública e oferta privada deste serviço e de em ambos os casos ser exigido um preço que tem efeitos imediatos nos custos privados de frequência (Cabrito, 1999). Uma vez que esse preço é, nas instituições privadas, cinco a dez vezes superior ao valor que os estudantes têm de pagar nas instituições públicas, é natural que esse montante surja a estruturar a procura de ensino. Isto é, se o acesso a uma instituição pública é condicionada por uma avaliação e pelo número de lugares disponíveis, nas instituições privadas o acesso é condicionado, fundamentalmente, pela capacidade financeira do candidato.

Em consequência, pode argumentar-se que a população que frequenta cada um dos tipos de estabelecimento apresenta características diferentes, nomeadamente em termos de capacidade económica.

Esta situação abre perspectivas para a investigação em educação, pois a condução de uma política educativa para o ensino superior, como de outra qualquer medida de política, exige o conhecimento dos indivíduos que por ela serão afectados. Efectivamente, se as decisões em educação dependem fundamentalmente dos objectivos prosseguidos em cada momento pelo poder político, a decisão política deverá construir-se em torno do conhecimento real das situações (Meirieu & Guiraud, 1997) obtido a partir de processos investigativos sobre a realidade.

Nesse sentido, neste artigo pretendo divulgar alguns dos resultados da investigação que realizei entre 1995 e 1999 em torno da "Análise Socioeconómica do Financiamento do Ensino Superior Universitário, em Portugal", no âmbito do processo de doutoramento em Ciências da Educação. Muito concretamente, irei caracterizar em termos socioeconómicos a população universitária dos estabelecimentos públicos e privados e apresentar a sua perspectiva sobre a natureza do bem "educação superior", na dicotomia bem público/bem privado.

1. Metodologia

A investigação privilegiou uma abordagem quantitativa, tendo-se fundamentado num questionário que apliquei a uma amostra representativa de âmbito nacional dos estudantes universitários, em 1995.

A amostra foi construída em função das variáveis: sexo, idade, área científica e instituição. Foram entrevistados 2026 estudantes, sendo 1505 do ensino universitário público e 521 do ensino universitário privado. Para objecto de estudo foram seleccionados os estudantes que ingressaram na universidade no ano lectivo de 1991/1992. A escolha desta data resultou do facto de em 1995 os dados mais recentes disponíveis sobre os alunos envolvidos no ensino superior serem relativos a esse ano lectivo.

No que se refere ao ensino público inquiriram-se estudantes de todas as universidades públicas e ainda de um instituto, o ISCTE. No ensino privado, o projecto foi desenvolvido em cinco universidades: a Universidade Católica (centros de Lisboa, Porto, Braga e Viseu), a Universidade Lusíada, a Universidade Internacional (centro de Lisboa e pólo de Chaves), a Universidade Autónoma Luís de Camões (centro de Lisboa e pólo das Caldas da Rainha) e a Universidade Portucalense.

Para garantir a dimensão e a composição da amostra, desloquei-me a todas as instituições e apliquei pessoalmente os questionários aos estudantes inquiridos. A aplicação foi aleatória, no sentido de que todos os indivíduos tinham igual probabilidade de serem inquiridos.

O quadro 1 informa acerca da estrutura da amostra, a qual testemunha bem a tendência para a feminização da universidade que vem a ocorrer desde o início dos anos 90 (Cruz & Cruzeiro, 1995).

Quadro 1 - Estrutura da amostra

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Total de Inquiridos	
	Número	%	Número	%	Número	%
Ens. Univ. Público	612	30.2	893	44.1	1 505	74.3
Ens. Univ. Privado	200	9.9	321	15.8	521	25.7
Total de Inquiridos	812	40.1	1 214	59.9	2 026	100.0

Perante a multiplicidade de cursos de licenciatura existentes, o processo de construção da amostra exigiu o seu agrupamento em áreas científicas. Para isso seguiu a proposta da OCDE (Frascati Manual, 1994), com ligeiras adaptações, tendo incluído os estudantes universitários em doze áreas (Humanidades, Direito, Ciências da Educação, Ciências Exactas e Naturais, Engenharia, Farmácia, Medicina, Ciências da Terra, Arquitectura, Ciências Sociais, Economia e Gestão, Ciências do Desporto).

A fim de caracterizar em termos socioeconómicos os estudantes do ensino superior universitário, agrupei-os numa tipologia de classes sociais. Para isso, utilizei a proposta de Almeida, Costa & Machado (1988), que afecta os indivíduos a determinados lugares de classe, em função das respectivas situação face à profissão e categoria profissional.

No âmbito deste artigo, e a fim de facilitar a análise dos dados, realizei algumas adaptações naquela tipologia, agregando as diversas fracções de classe nela estabelecidas em, apenas, quatro fracções sociais, que se caracterizam de seguida:

- **Burguesia (B):** inclui os indivíduos que se encontram na situação de patrão, os administradores de empresa e os quadros dirigentes da função pública;
- **Pequena Burguesia Técnica de Enquadramento (PBTE):** inclui trabalhadores independentes e trabalhadores por conta de outrem portadores de escolaridade de nível superior (professores, investigadores, médicos, advogados, engenheiros, economistas, enfermeiros, técnicos de saúde, etc.) e ainda indivíduos a exercerem funções de chefia;
- **Pequena Burguesia (PB):** inclui os trabalhadores por conta de outrem do comércio, serviços e da administração em funções que não exigem escolaridade de nível superior e os pequenos agricultores;
- **Operariado (O):** inclui o conjunto dos trabalhadores da agricultura e da indústria.

2. Resultados da investigação

2.1. A origem socioeconómica dos estudantes universitários

Para explicitar a origem socioeconómica dos estudantes universitários utilizei quatro indicadores distintos: o nível de escolaridade, a situação na profissão, a profissão e a fracção de classe dos respectivos pais.

O quadro 2 apresenta o nível de escolaridade dos pais dos estudantes inquiridos, em geral e segundo a natureza jurídica do estabelecimento de ensino. O quadro informa, também, acerca do nível de escolaridade da população portuguesa. Este último dado permite compreender a extensão das diferenças educativas existentes entre esta população e o conjunto de indivíduos que constitui os pais dos estudantes universitários. Observe-se, então, o quadro 2:

Quadro 2 - Estrutura académica da população residente em 1991 e dos "pai+mãe" dos Inquiridos, em função da natureza jurídica do estabelecimento

	Distribuição da população residente por nível de escolaridade, em % (*)	Distribuição dos "pai+mãe" dos estudantes que ingressaram no ensino universitário em 1991/1992, por nível de escolaridade, em %		
		Total inquiridos	Ens. Público	Ens. Privado
Até 1º ciclo	59.9	48.4	45.6	37.0
2º ciclo	12.7	8.4	8.6	8.0
3º ciclo	10.9	11.9	11.3	13.6
Ens. Sec.	8.7	11.8	10.7	14.8
Méd/sup.	8.3	24.5	23.8	26.6

(*) INE - Censo 1991

Como se pode observar, existem diferenças acentuadas entre o nível de escolaridade da população em geral e do conjunto dos pais dos estudantes inquiridos. Nesse sentido, o nível de escolaridade dos pais dos estudantes universitários é, em média, muito superior ao da população em geral, evidenciando um conjunto de indivíduos pertencentes aos estratos sociais mais possidentes, se dermos atenção à relação que alguns investigadores referem existir entre escolaridade e remuneração (Becker, 1961; Schultz, 1964; Psacharopoulos, 1985; Hinchliffe, 1995).

Todavia, entre os dois grupos de estudantes assiste-se, também, a diferenças significativas, sendo mais elevado o nível de escolaridade dos pais dos estudantes do ensino privado, pelo que estes estudantes pertencerão, genericamente, a estratos sociais mais prestigiados do que os estudantes do ensino público.

Em seguida, apresenta-se a *situação na profissão* dos pais dos estudantes inquiridos, bem como da população activa portuguesa. Observe-se o quadro 3:

Quadro 3 - Comparação da situação na profissão dos "pai+mãe" dos inquiridos, em geral e por estabelecimento, com situações homólogas respeitantes à totalidade da população activa

	Composição percentual população activa total (*)	Composição percentual dos "pai+mãe" dos estudantes inquiridos (**)		
		Total de Inquiridos	Ensino Público	Ensino Privado
Patrões	8.5	9.6	7.8	14.6
Trab. Independente	18.9	17.9	18.3	16.7
TPCO	72.2	71.6	73.3	68.9
Outros	2.4	0.9	0.6	1.8

(*) INE - Censo 1991

(**) Só foram considerados os indivíduos na situação de activo

Os valores do quadro 3 revelam a existência de diferenças significativas na situação na profissão dos pais dos dois conjuntos de estudantes universitários. Deste modo, assiste-se a uma sobrerrepresentação da categoria "patrão" e a uma subrepresentação das categorias "trabalhador independente" e "trabalhador por conta de outrem" entre os pais dos estudantes do ensino universitário privado, relativamente aos valores nacionais.

Uma vez que a situação de "patrão" é, em geral, representativa de maior desafio financeiro, o ensino privado será frequentado, em geral, por indivíduos com maior capacidade económica do que os estudantes do ensino público. Esta situação é, aliás, corroborada pelos inquiridos quando questionados acerca do rendimento médio mensal dos respectivos agregados familiares.

Assim, observe-se o quadro 4 que indica o rendimento médio mensal e o rendimento *per capita* das famílias dos estudantes inquiridos, em função da natureza jurídica do estabelecimento.

Quadro 4 - Rendimento per capita dos agregados familiares dos estudantes do ensino universitário público e dos estudantes do ensino universitário privado (em milhares de escudos)

	Ensino Público	Ensino Privado
Rendimento médio mensal	261.4	343.9
Rendimento per capita	88.8	91.2

Os valores do quadro mostram bem a diferença do rendimento médio dos agregados familiares dos estudantes dos estabelecimentos públicos e privados, sendo o destes últimos bastante superior ao daqueles. Aliás, o rendimento *per capita* dos agregados familiares dos estudantes do ensino privado é, em média, 1.32 vezes superior ao valor correspondente para os estudantes do ensino público, confirmando a diferente capacidade financeira dos estudantes universitários.

De seguida, apresenta-se, no quadro 5, a *categoria profissional* ocupada pelos pais dos inquiridos, geral e em função do estabelecimento de ensino, bem como a estrutura profissional dos activos no nosso país.

Os valores do quadro exprimem uma situação de manifesta desigualdade entre os grupos compostos pelos "pai+mãe" dos estudantes universitários e da população portuguesa em geral, relativamente à estrutura profissional respectiva. Assim, as categorias mais prestigiadas ("Quadro superior", "Especialista de profissões intelectuais e científica" e "Técnicos intermédios") encontram-se sobrerrepresentadas entre os "pai+mãe" dos inquiridos relativamente à população total, enquanto que com as categorias menos prestigiadas ("Operário" e "Trabalhador não qualificado") se verifica, exactamente, a situação inversa.

Quadro 5 - Estrutura profissional dos activos em Portugal, em 1991, e do conjunto "pai+mãe" dos inquiridos, em geral e pela natureza jurídica do estabelecimento (em % do total)

Categoria Profissional	"pai+mãe" do Ensino Público	"pai+mãe" do Ensino Privado	"pai+mãe" total inquiridos	População activa total (*)
Quadro superior	5,7	10,2	7,0	5,3
Especialista prof. intelectual e científica	19,6	16,1	18,7	6,3
Téc. e prof. nível intermédio	15,3	16,1	15,5	6,7
Pessoal administrativo	14,2	15,0	14,4	10,0
Pessoal serviços e vendedores	12,9	17,5	14,1	13,4
Agr. e trab. qualificado de agr. e pescas	4,5	2,6	4,0	9,6
Operário e artífice	13,5	10,4	12,8	23,7
Operador instalações e trab. montagem	3,6	2,5	3,3	6,8
Trabalhador não qualificado	10,7	9,5	10,4	16,5

(*) INE, Censo 1991

Deste modo, apesar de uma parte significativa dos estudantes do ensino superior universitário ser proveniente das categorias portadoras de fracos níveis de escolaridade e de rendimento, os estudantes universitários são, em geral, possuidores de um estatuto social mais prestigiado do que o da maioria da população portuguesa. A análise dos valores do quadro mostra, ainda, que essa diferença é mais acentuada no caso dos estudantes do ensino superior privado, situação previsível tendo em atenção o nível de escolaridade dos pais destes estudantes.

Finalmente, no quadro 6 apresenta-se a distribuição da população residente e dos pais dos inquiridos por *fracção de classe*.

Os valores do quadro mostram bem que a distribuição dos estudantes universitários por fracção social, quer do ensino público quer do ensino privado, se afasta da distribuição homóloga da população residente, revolvendo a natureza ainda elitista do ensino superior universitário, em Portugal.

Assim, entre os inquiridos, predominam os indivíduos oriundos da Burguesia e da Pequena Burguesia Técnica de Enquadramento, enquanto que na população residente se destacam as fracções da Pequena Burguesia e do Operariado.

Quadro 6 - Distribuição dos "pai + mãe" dos Inquiridos, geral e pela natureza jurídica do estabelecimento de ensino, e da população residente em 1991, com mais de 12 anos, empregada, por classes e fracções de classe, em %

Classes e fracções de classe	Ensino Público	Ensino Privado	Total de Inquiridos	População residente, com mais 12 anos, empregada (*)
B	14,4	26,4	17,6	9,8
PBTE	32,2	27,2	30,9	12,2
PA	39,6	37,1	39,0	40,0
O	13,8	9,3	12,5	38,0

(*) INE, Censo 1991

Em termos de estabelecimento, estas diferenças ainda são mais acentuadas no caso do sector privado, situação previsível considerando a situação na profissão e a profissão dos pais dos estudantes destes estabelecimentos. Efectivamente, a razão existente entre a percentagem de estudantes pertencentes à Burguesia e o valor homólogo para a população residente é de 1.47 para os estabelecimentos públicos e de 2.69 para os estabelecimentos privados. Aliás, o teste do qui-quadrado que apliquei ao par de variáveis "origem social"/"estabelecimento" revelou uma aproximação muito forte entre os estabelecimentos públicos e os privados e determinadas fracções de classe. Observe-se o quadro 7:

Quadro 7 - Associação entre fracção social e natureza jurídica do estabelecimento

Estabelecimento	Fracção social
Ensino Público	PBTE O
Ensino Privado	B

As associações que o quadro evidencia, revelam, portanto, uma aproximação clara dos pais dos estudantes do ensino superior universitário privado a fracções de classe social e economicamente mais prestigiadas do

que relativamente aos estudantes do ensino público, testemunhando as diferenças económicas e profissionais existentes entre os pais dos dois grupos de estudantes.

A análise dos quatro indicadores permite concluir que existem diferenças significativas no que respeita à origem socioeconómica dos estudantes do ensino público e do ensino privado, entre si e em relação à população portuguesa. Assim, em primeiro lugar verificou-se que os estudantes, independentemente do estabelecimento frequentado pertencem tendencialmente às fracções de classe privilegiadas da sociedade portuguesa, indiciando a natureza elitista deste sector de ensino.

Por outro lado, pode concluir-se que os estudantes que frequentam o ensino universitário privado são originários de fracções de classe mais privilegiadas do que os estudantes do ensino público, facto que se manifesta, nomeadamente, no capital escolar e económico de que são portadores os respectivos pais.

Aliás, os desiguais custos de frequência relativos a cada tipo de estabelecimento condicionam, certamente, a respectiva procura. Nesse sentido, os estudantes oriundos de fracções de classe detentoras de fracos níveis de capital económico necessitam de ingressar no ensino público, porque é mais barato; inversamente, os estudantes oriundos de fracções de classe detentoras de maiores níveis de capital que tenham concorrido ao ensino público e não tenham ingressado neste subsistema, podem concorrer ao ensino privado, uma vez que possuem disponibilidade financeira para tal. Isto mesmo se pode concluir das respostas dos inquiridos, quando questionados acerca das respectivas condições de ingresso, na universidade. Dê-se atenção ao quadro 8:

Quadro 8 - Ingresso na universidade (em %)

	Ens. público	Ens. Privado
Entrou na universidade na 1ª candidatura	84,5	88,3
Frequenta o curso de 1ª opção	80,1	88,0
Frequenta o estabelecimento de 1ª opção	80,0	38,5

Constata-se que os alunos do ensino privado, não tendo ingressado, maioritariamente, no estabelecimento de 1ª opção entraram na universidade na primeira vez que se candidataram e no curso desejado. Esta prioridade por eles atribuída ao curso e ao ano de entrada, em detrimento do estabelecimento pretendido é determinada, certamente, pela sua capacidade financeira. Inversamente, alguns estudantes dos estabelecimentos públicos terão preterido o curso em benefício do estabelecimento, mesmo que não ingressem na sua 1ª candidatura.

Tendo em atenção o exposto, será interessante perceber se as desigualdades explicitadas contribuem para a forma como os estudantes dos dois tipos de estabelecimento e das diversas fracções sociais se posicionam face ao financiamento do ensino superior e à sua inclusão no binómio bem público/bem privado.

2.2. O público e o privado nos estudantes universitários

Uma das hipóteses de partida na investigação que realizei — a qual veio a ser confirmada — era a de que existiam diferenças significativas na origem socioeconómica dos estudantes dos estabelecimentos universitários públicos e privados. A partir desta hipótese coloquei, de imediato, a seguinte questão: existirá alguma diferença significativa entre a forma como os dois grupos de estudantes perspectivam o papel do Estado na produção do bem "educação superior"?

Para responder a esta questão, apresentei aos estudantes inquiridos um conjunto de quinze questões relativas a alguns aspectos que têm constituído fonte de discórdia entre os diversos intervenientes do processo educativo. Esses aspectos respeitam, em especial, a natureza do bem "educação superior", o contributo financeiro do Estado e dos estudantes para a respectiva produção e a participação pública no financiamento do sector privado.

Aos inquiridos eram apresentadas quatro opções de resposta, numa escala de "discordo totalmente" a "concordo totalmente". De seguida apresentam-se os resultados da investigação, analisados em função da origem social e da natureza jurídica do estabelecimento de ensino.

Os resultados da investigação e a origem social dos estudantes

A aplicação do teste do qui-quadrado a cada par "opinião"-*"fracção social"*, para todos os inquiridos, revelou uma forte influência da origem social dos estudantes nas respostas dadas, em 11 das 15 questões apresentadas. No quadro 9 explicitam-se, para cada uma das situações, as aproximações evidenciadas.

Quadro 9 - Opinião dos inquiridos sobre o Ensino Superior (ES), por fracção social

Questões	Fracção social
ES deve ser pago pelo Estado	B – Discordo totalmente O – Concordo totalmente
ES deve ser pago pelos estudantes	B – Concordo O – Discordo totalmente
ES deve ser pago pelas empresas	PB – Concordo totalmente
ES deve ser cofinanciado pelo Estado, existentes as empresas	PBTE – Discordo; Concordo
ES deve ser pago pelos estudantes uma vez que nem todos os candidatos entram	B – Concordo O – Discordo totalmente
Propinas melhoram a qualidade do ensino	B – Concordo totalmente PBTE, PB – Discordo totalmente
Propinas diferentes por curso	B – Concordo totalmente PB – Concordo O – Discordo totalmente
Estado deve financiar ES privado	B – Concordo PBTE, O – Discordo totalmente
Empresas devem pagar capital humano	B – Discordo totalmente
As propinas no ensino público constituem uma desresponsabilização do Estado no ES	B – Discordo totalmente O – Concordo PBTE – Concordo totalmente
Financiamento público do ES privado é injusto face aos alunos do ensino público	B – Discordo totalmente O – Concordo totalmente

Os dados do quadro 9 são expressivos da existência de dois grupos de estudantes que assumem, em geral, uma perspectiva oposta: os estudantes pertencentes à *Burguesia*, por um lado; e, os estudantes provenientes do *Operariado*, por outro. Deste modo, sempre que os indivíduos oriundos do *Operariado* optam por "discordo totalmente" e "discordo", os indivíduos

pertencentes à *Burguesia* optam por "concordo" e "concordo totalmente", e inversamente.

Numa abordagem geral das opções destes dois grupos distintos de estudantes, pode afirmar-se que o papel dos estudantes e do Estado, no financiamento do ensino superior ou os efeitos do contributo privado na eficiência do ensino superior público se opõem, consoante o grupo de indivíduos que se está a considerar.

Assim, os estudantes oriundos do *Operariado* assentam as suas escolhas no facto de o ensino superior ser um bem público e na circunstância de a eficiência do sistema não aumentar pelo facto de eles contribuírem, através das propinas, para o respectivo financiamento.

Estes estudantes apelam a uma responsabilização praticamente exclusiva do Estado no financiamento do ensino superior público, e à desresponsabilização do Estado relativamente ao ensino superior privado. Aliás, para eles, o contributo do Estado para o financiamento do sector privado repercutir-se-á, naturalmente, na capacidade de financiamento e diversificação da oferta pública de que decorrem de situações de injustiça para os estudantes deste sector, relativamente aos do sector privado.

Pelo contrário, os estudantes oriundos das fracções sociais da *Burguesia* consideram que o ensino superior deve ser cofinanciado pelos estudantes. Segundo eles, esta situação contribuirá para aumentar a eficiência do sistema, traduzida na promoção de uma atitude mais responsável por parte dos estudantes e na melhoria da qualidade do serviço prestado pelas universidades.

Deste modo, se os estudantes oriundos das fracções de classe menos privilegiadas apelam à menor responsabilização do estudante no financiamento do ensino superior e à natureza pública deste serviço, os outros apostam numa maior responsabilização do estudante no financiamento de um serviço cujo preço deve variar de acordo com a natureza do curso.

Em relação aos estudantes das restantes fracções sociais, destaca-se a proximidade das opiniões dos estudantes da PBTE com as do *Operariado* e uma certa fluidez dos indivíduos pertencentes à *fracção Pequena Burguesia*, que, umas vezes, manifestam opiniões semelhantes às dos estudantes oriundos da *Burguesia* e, outras vezes, se aproximam dos indivíduos provenientes do *Operariado*.

As respostas apresentadas concretizam, pois, duas posições tendencialmente antagónicas, cada uma das quais surge afectada a indivíduos que pertencem a estratos sociais genericamente distintos em termos de prestígio e de riqueza.

De certo modo, assiste-se a uma tendência para uma bipolarização de posições, como se existisse perfeitamente construído, entre os inquiridos, dois "tipos de pensamento", associados às respectivas fracções de classe de origem.

Os resultados da investigação e o estabelecimento de ensino

Tendo em atenção as diferenças anteriormente registadas acerca da composição social da população que frequenta os dois tipos de estabelecimento, apliquei o teste do qui-quadrado ao par de variáveis "opinião"- "natureza jurídica do estabelecimento". O teste mostrou-se significativo, evidenciando a existência de uma forte associação entre 14 das 15 questões, denotando posições tendencialmente contraditórias entre os estudantes dos dois sectores de ensino universitário.

Os resultados do teste revelam uma total oposição entre a forma de pensar dos estudantes do ensino público e do ensino privado, relativamente às questões propostas. De facto, a análise das aproximações registadas, mostra claramente a existência de dois grupos de indivíduos, que se distinguem pela natureza do estabelecimento frequentado.

Assim, é interessante sublinhar que os estudantes do ensino público consideram que o ensino superior é um bem público que deverá ser financiado pelo Estado. Por outro lado, o ensino superior privado não é considerado, por eles, supletivo do ensino público, não devendo ser financiado pelo Estado.

Por seu turno, os estudantes do ensino privado destacam o papel que estudantes, empresas e Estado deverão desempenhar no financiamento do ensino superior.

Finalmente, para os estudantes do ensino público o financiamento privado deste sector educativo não tem efeitos de arrastamento na eficiência do sistema. Para os estudantes do ensino privado, pelo contrário, o aumento da eficiência do sistema educativo é notório uma vez que o pagamento de

propinas torna o estudante mais responsável e melhora a qualidade do serviço que lhes é facultado.

Observe-se, então, os valores do quadro 10:

Quadro 10 - Opinião dos inquiridos sobre o Ensino Superior (ES), por estabelecimento

Questões	Ensino Público	Ensino Privado
ES deve ser pago pelo Estado	Concordo totalmente	Discordo totalmente Discordo
ES deve ser pago pelos estudantes	Discordo totalmente	Concordo Concordo totalmente
ES deve ser pago pelas empresas	Discordo	Concordo totalmente
ES deve ser cofinanciado pelo Estado, estudantes e empresas	Discordo totalmente Discordo	Concordo totalmente
ES deve ser pago pelos estudantes uma vez que nem todos os candidatos entram	Discordo totalmente	Discordo Concordo Concordo totalmente
Propinas melhoram qualidade do ensino	Discordo totalmente	Concordo Concordo totalmente
Propinas diferenciam por curso	Discordo totalmente Discordo	Concordo totalmente
Propinas tornam o estudante mais responsável	Discordo totalmente Discordo Concordo	Concordo totalmente
Estado deve financiar ES privado	Discordo totalmente Discordo	Concordo Concordo totalmente
Vencimento do estudante igual	Discordo	Concordo totalmente
ES privado é supletivo do público	Discordo totalmente Discordo	Concordo Concordo totalmente
Empresas devem pagar capital humano	Discordo	Concordo
As propinas no ensino público constituem uma desresponsabilização do Estado ao ES	Concordo totalmente	Discordo totalmente Discordo
Financiamento público do ES privado é injusto face aos alunos do ensino público	Discordo Concordo Concordo totalmente	Discordo totalmente

Deste modo, à proposta de responsabilização crescente do Estado na oferta e no financiamento do ensino superior, salientado pelos estudantes do sector público, opõe-se a necessidade de maior responsabilização dos estudantes afirmada pelos estudantes do sector privado.

A natureza jurídica do estabelecimento constitui, assim, uma variável determinante das opiniões dos estudantes universitários, como se fosse a responsável pela construção de um "pensamento de estudante", à semelhança do que se verificou com a origem social.

Os resultados da investigação, a origem social e o estabelecimento de ensino

Da análise anterior, pode concluir-se que a opinião dos inquiridos é determinada pela sua origem social e pela natureza jurídica do estabelecimento de ensino.

Das associações já expostas, sabe-se que a origem social dos estudantes é tendencialmente diferente, consoante a natureza jurídica do estabelecimento de ensino.

Em consequência, procurei explicitar em que medida as duas variáveis podem contribuir para explicar, em simultâneo, as opiniões expressas pelos estudantes. Nesse sentido, o quadro 11 evidencia as "coincidências" que as análises anteriores permitem estabelecer, resumindo as aproximações evidenciadas pelo teste do qui-quadrado aplicado aos pares de variáveis "opinião"- "fracção de classe" e "opinião"- "natureza jurídica do estabelecimento":

Assim, sempre que os estudantes do ensino público discordam totalmente ou discordam com determinada afirmação, verifica-se o mesmo com os indivíduos pertencentes às fracções do Operariado e, por vezes, da PBTE. De igual modo, quando os estudantes do ensino público concordam ou concordam totalmente com o teor de uma das afirmações, o mesmo acontece com os indivíduos pertencentes àquelas fracções de classe.

Pelo contrário, em todas as situações em que os estudantes do ensino privado concordam ou concordam totalmente, o mesmo acontece com os indivíduos pertencentes às fracções da Burguesia e, em alguns casos, da Pequena Burguesia; por outro lado, sempre que os estudantes do ensino privado discordam totalmente ou discordam, o mesmo se verifica ocorrer com os inquiridos destas fracções sociais.

Quadro 11 - Opinião dos inquiridos sobre o Ensino Superior (ES), por estabelecimento e fracção de classe

Questões	Concorda/conc. totalmente	Discorda/disc. totalmente
ES deve ser pago pelo Estado	Ens. Público O	Ens. Privado B
ES deve ser pago pelos estudantes	Ens. Privado B	Ens. Público O
ES deve ser financiado pelo Estado, estudantes e empresas	Ens. Privado PBTE	Ens. Público PBTE
ES deve ser pago pelos estudantes uma vez que nem todos os cidadãos entram	Ens. Privado B	Ens. Público O
Propinas melhoram a qualidade do ensino	Ens. Privado B	Ens. Público PBTE, PB
Propinas diferentes por curso	Ens. Privado B, PB	Ens. Público O
Estado deve financiar ES privado	Ens. Privado B	Ens. Público PBTE, O
As propinas no ensino público constituem uma desresponsabilização do Estado no ES	Ens. Público PBTE, O	Ens. Privado B
Financiamento público do ES privado é injusto face aos estudantes do ensino público	Ens. Público O	Ens. Privado B

Uma palavra final

O objectivo fundamental deste artigo era divulgar alguns resultados da investigação que realizei. Nesse sentido propus-me dar a conhecer a origem socioeconómica dos estudantes universitários bem como a natureza das respectivas formas de perspectivar o ensino superior, na dicotomia bem público/bem privado.

Assim, em primeiro lugar, a análise das respostas dadas pelos inquiridos permitiu concluir que existem diferenças significativas entre os estudantes universitários dos estabelecimentos públicos e privados, no que respeita à sua origem socioeconómica, fazendo corresponder, genericamente, os indivíduos pertencentes a fracções sociais mais privilegiadas aos estabelecimentos privados.

Por outro lado, a análise foi conclusiva da existência de opiniões contraditórias entre os estudantes relativamente a questões fundamentais

como a natureza do bem "ensino superior" e o papel a desempenhar pelo Estado na sua provisão e financiamento, em função da origem social dos inquiridos e da natureza jurídica do estabelecimento de ensino frequentado.

Em suma, os estudantes dos estabelecimentos públicos, entre os quais é notória a importância das fracções de classe menos prestigiadas como fracções de recrutamento, manifestam uma opinião genérica que privilegia o papel do Estado na educação. Pelo contrário, os estudantes dos estabelecimentos privados, entre os quais os indivíduos oriundos das fracções de classe mais prestigiadas ocupam um importante papel, pronunciam-se tendencialmente em favor de uma maior responsabilização dos indivíduos no financiamento do ensino superior.

A investigação realizada permitiu verificar, portanto, que grupos diferentes de estudantes se posicionam de forma manifestamente contrária relativamente às questões estudadas, inserindo-se em cada uma das perspectivas teóricas explicitadas inicialmente acerca da natureza do bem "educação" e do papel do Estado e dos particulares na sua produção e financiamento.

Referências

- ALMEIDA, João F.; COSTA, António F. & MACHADO, Fernando L. (1988). Famílias, Estudantes e Universidade. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 4, pp. 11-44.
- AMARAL, Alberto (1999). *Relatório da Evolução do Acesso ao Ensino Superior*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- BARR, Nicholas & FALKINGHAM, Jane (1993). *Paying for Learning*. London: London School of Economics and Political Science, Discussion Paper WSP/94.
- BARTLETT, Will (1993). Quasi-Markets and Educational Reform. In J. Le Grand & W. Bartlett (eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*. London: Macmillan, pp. 125-153.
- BECKER, Gary (1964). *Human Capital - A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- CABRITO, Belmiro G. (1999). *Análise Socioeconómica do Financiamento do Ensino Superior Universitário, em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Doutoramento.
- CRUZ, Manuel B. da & CRUZEIRO, Maria E. (1995). *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Situação e Problemas de Acesso*. Lisboa: ME/DEPGEF.
- EICHER, Jean-Claude (1987). Financiación de La Educación Superior en Europa. Conferencia apresentada às VI Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación. Vigo.
- FARCHY, Joelle & SAGOT-DUVAUROUX, Dominique (1994). *L'Économie des Politiques Culturelles*. Paris: PUF.
- GLENNERSTER, Howard & LE GRAND, Julian (1994). *The Development of Quasi-markets in Welfare Provision*. London: London School of Economics, Discussion Paper WSP/102.
- HINCHLIFFE, K. (1995). Education and the Labor Market. In M. Carnoy (ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education, second edition*. Cambridge: Pergamon, pp. 20-24.
- HOUGH, J. R. (1994). Educational Cost-benefit Analysis. *Education Economics*, vol. 2, 2, pp. 93-128.
- LE GRAND, Julian (1991). *Equality and Choice*. London: Harper Collins.
- LE GRAND, Julian & BARTLETT, Will (1993). Quasi-Markets and Social Policy: The Way Forward? In J. Le Grand & W. Bartlett (eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*. London: Macmillan, pp. 202-220.
- MEIRIEU, Philippe & GUIRAUD, Marc (1997). *L'École ou la Guerre Civile*. Paris: PLON.
- NÓVOA, António (1998). *Histoire & Comparison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: EDUCA.
- OCDE (1994). *Proposed Standard Practice For Surveys of Research and Experimental Development - Frascati Manual 1993*. Paris: OCDE.
- PSACHAROPOULOS, George (1985). Returns to Education: A further international update and implications. *Journal of Human Resources*, 20, pp. 583-604.
- RAY, Jean-Claude; DUPUIS, Jean-Marc & GAZIER, Benard (1988). *Analyse Économique des Politiques Sociales*. Paris: PUF.
- SCHULTZ, Theodore (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, pp. 1-16.
- TAPPER, Ted (1997). *Fee-Paying Schools and the Educational Change in Britain: Between the State and the Marketplace*. London: The Woburn Press.
- TORRES, Adelino (1998). *Horizontes do Desenvolvimento Africano no Limiar do Século XXI*. Lisboa: Vega Editora.
- WEALE, Martin (1992). Externalities from Education. In E. Conh & G. Johnes (eds.), *Recent Developments in the Economics of Education*. Aldershot: Edward Elgar Publishing Limited, pp. 115-138.
- WEILER, Hans N. (1999). Universities, Markets, and the State: Higher Education Financing as a Laboratory of Change. *CESE newsletter*, 41, May, pp. 19-25.
- WHITTY, Geoff; POWER, Sally & HALPIN, David (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.
- WILLIAMS, Gareth (1998). Current Debates on the Funding of Mass Higher Education in the United Kingdom. *European Journal of Education*, vol. 33, 1, March, pp. 77-87.

- WOLFE, Barbara L. (1995). External Benefits of Education. In M. Carnoy (ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education, second edition*. Cambridge: Pergamon, pp. 159-163.
- WOODHALL, Maureen (1995). Student Loans. In M. Carnoy (ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education, second edition*. Cambridge: Pergamon, pp. 420-429.

HIGHER EDUCATION STUDENTS AND THE ROLE OF THE STATE IN HIGHER EDUCATION PROVISION

Abstract

In this article I present some results of the research I have done about the public/private nature of education and the funding of higher education, in Portugal, using the answers given by a national sample of portuguese higher education students to a questionnaire applied in 1995. Particular emphasis is given to the social origin of higher education students, both public and private universities, as well as their opinions about education and the role of the State and of the individuals in funding higher education. So, I conclude that students from public universities at the same time belong to lower classes than students from private universities and think that education is a public good that must be provided by the State. On the contrary, students from private universities question the public nature of education and argue for the need of a more important participation of individuals in the funding of higher education.

LES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES ET LE RÔLE DE L'ÉTAT DANS LA PRODUCTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résumé

Dans ce texte, à partir d'un questionnaire répondu par un échantillon national d'étudiants universitaires, on présente quelques résultats d'une recherche accomplie autour de la question de la nature publique ou privée du bien éducation et du financement de l'Enseignement Supérieur Universitaire, au

Portugal. Particulièrement, je présente l'origine sociale des étudiants des universités publiques et privées, ainsi que ses opinions sur le bien éducation et sur le rôle de l'État et des entités privées dans le financement de ce niveau d'enseignement. Je conclue que les étudiants des établissements publics, au contraire de ceux des établissements privés, appartiennent à des fractions de classe moins prestigieuses et soutiennent la nature publique du bien éducation et le financement publique de l'Enseignement Supérieur. D'un autre côté, les étudiants des universités privées interrogent la nature publique de ce bien et, en ce qui concerne le financement de l'enseignement supérieur, ils prennent parti pour une majeure responsabilité de la part des entités privées.

Cidadania docente universitária: sua relação com o desempenho dos estudantes

Arménio Rego

Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

O estudo pretende mostrar como quatro dimensões de cidadania docente universitária (CIDOCE) se relacionam com as classificações obtidas pelos estudantes. A amostra é constituída por 249 estudantes universitários, que descreveram quatro categorias de CIDOCE (comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade pedagógica e cortesia) de um professor à sua escolha. De modo a minorar os riscos de estas descrições serem contaminadas pelas classificações obtidas pelos alunos (i.e., para reduzir os riscos de os alunos descreverem mais positivamente os docentes de quem receberam mais elevadas classificações), os dados atinentes às variáveis independentes e dependente foram recolhidos em momentos distintos: os alunos cotaram os seus docentes antes do período de avaliação, o remeteram-nos as classificações via correio dois meses depois. Os resultados revelam que apenas a dimensão cortesia denota valor explicativo significativo das notas obtidas pelos alunos. Esta evidência contrasta com resultados obtidos anteriormente, em que as descrições de cidadania docente foram prestadas quando os estudantes já estavam na posse da classificação obtida na disciplina. O estudo contribui para a compreensão dos factores com potencial promotor da qualidade no ensino superior.

1. Introdução

1.1. Cidadania organizacional

A intuição constitui, certamente, uma preciosa ajuda para a compreensão da ideia de que as organizações não funcionariam eficazmente

se os seus membros apenas realizassem as tarefas a que estão "obrigados". Não seriam infrequentes as situações em que diversas pessoas tentariam abster-se da realização de uma dada actividade ... argumentando não ser ela parte integrante das suas funções. O resultado mais provável seria a incapacidade das organizações para levarem a cabo as suas finalidades, respondendo com sucesso às necessidades dos seus clientes ou utilizadores. Ilustrativamente, se um determinado funcionário hospitalar se abstrair de determinados comportamentos apenas por não estarem incluídos nas suas descrições de funções, o resultado seria porventura catastrófico ... quando houvesse doentes em risco de vida.

Não é, todavia, necessário recorrer a exemplificações tão extremadas para extrair a verdadeira importância do tópico. Facilmente se compreende, por exemplo, a relevância dos comportamentos de inter-ajuda, espírito de equipa, cooperação e iniciativa na vida de todas as organizações. Se traduzirmos a ideia para uma instituição universitária, não poderemos deixar de relevar a pertinência de diversos actos docentes, de que se ilustram: ajudar um colega na revisão de um artigo, substituí-lo na leccionação de uma aula, contribuir espontaneamente para a melhoria do funcionamento da instituição, empenhar-se na preparação das aulas e no atendimento aos estudantes, ser cortês no relacionamento com os diversos membros da comunidade escolar. O presente artigo filia-se neste campo de estudo. A sua génese radica, porém, nos estudos em psicologia industrial/organizacional.

Com efeito, desde há várias décadas que os investigadores organizacionais vêm alertando para a importância dos comportamentos extra-papel, isto é, os comportamentos discricionários que ultrapassam as expectativas de papel e os conteúdos funcionais formalmente estabelecidos, mas que, simultaneamente, beneficiam a organização (v.g., Barnard, 1938; Katz, 1964; Katz & Kahn, 1966, 1978). Katz expressou-se lapidariamente a este propósito escrevendo que "qualquer organização que dependa apenas dos comportamentos prescritos é um sistema social muito frágil" (1964: 132).

Várias linhas de pesquisa têm sido seguidas neste domínio, daí emergindo diversos constructos abrangidos sob a designação "extra-papel". O constructo que tem recebido maior atenção dos investigadores (v.g., Smith *et al.*, 1983; Organ, 1988, 1997; Van Dyne *et al.*, 1995; Organ & Ryan, 1995; Podsakoff *et al.*, 1997; Netemeyer *et al.*, 1997; Organ & Paine, 1999) é o

relativo aos *comportamentos de cidadania organizacional* (CCO). A definição mais comumente utilizada pelos investigadores é aquela que Organ propôs há mais de uma década: os CCO são "os comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que, no agregado, promovem o funcionamento eficaz da organização" (1988: 4).

Sucedem que esta definição tem sido alvo de diversas críticas (v.g., Graham, 1991; Van Dyne *et al.*, 1994, 1995; Morisson, 1994), devido especialmente às dificuldades em discernir entre o que é ou não discricionário, recompensado ou não. Alguns comportamentos podem ser considerados obrigatórios numa dada organização, mas não noutra. Alguns gestores poderão aduzir que um dado acto se inclui nas tarefas imperiosas dos seus colaboradores, e outros poderão admitir que ele representa uma actuação discricionária. Uma específica actuação pode, aliás, colher de um mesmo superior hierárquico diferentes concepções, consoante se tratar, por exemplo, de um colaborador recentemente ingressado ou de um mais antigo na organização. Ainda ilustrando: se, numa particular universidade, os comportamentos de inter-ajuda, cooperação espontânea, participação construtiva ... tiverem repercussões na renovação das contratações dos docentes (e no salário negociado), então dificilmente podemos considerar tais actos como discricionários — pois a sua omissão suscita "recompensas" negativas.

Repousando a sua análise sobre este catálogo de críticas, o principal protagonista do conceito de CCO (Organ, 1997) veio propor recentemente que se procedesse a uma reconceptualização. A cidadania organizacional passou então a ser definida como "*desempenho contextual*" (Borman & Motowidlo, 1993, 1997), reflectindo o conjunto de acções dos membros organizacionais que ajudam a modelar o contexto organizacional, social e psicológico em que as tarefas são levadas a cabo. São três os elementos caracterizadores destes actos: têm mais probabilidade do que outros de não fazerem parte do elenco de obrigações formais dos sujeitos; é também maior a probabilidade de não serem contratualmente (oficialmente) recompensados; contribuem para a eficácia das organizações. As categorias comportamentais típicas são:

- a) persistir com entusiasmo e esforço-extra quando necessário para executar com sucesso as próprias tarefas;
- b) voluntariar-se para levar a cabo tarefas que não fazem, formalmente, parte do próprio cargo;

- c) ajudar e cooperar com os outros;
- d) cumprir as regras e procedimentos organizacionais mesmo quando isso é pessoalmente inconveniente;
- e) apoiar e defender os objectivos organizacionais.

1.2. Cidadania docente

Neste enquadramento conceptual, e numa tentativa de tradução do conceito para a vida docente, os *comportamentos de cidadania docente* (CIDOCE) dos professores universitários podem ser entendidos como as acções que ajudam a modelar o contexto organizacional, social e psicológico em que as tarefas formais dos agentes escolares se desenrolam (Borman & Motowidlo, 1997). Com base nesta definição, Rego (2000a) operacionalizou o constructo. No entanto, porque almejava conhecer os efeitos dos CIDOCE sobre os estudantes, enfatizou os comportamentos atinentes ao relacionamento professor-aluno — sobre os quais os escassos estudos incidentes na cidadania docente (Koh *et al.*, 1995; Skarlicki, 1995) não se debruçam. Para o efeito, recolheu itens em duas fontes:

- a) Em primeiro lugar, recorreu à literatura atinente às “avaliações pelos estudantes da eficácia do professor” (Stringer & Irwing, 1998), às “avaliações pelos estudantes da qualidade educacional” (v.g., Marsh *et al.*, 1998) e aos comportamentos de cidadania de docentes de outros níveis de ensino (Rego & Sousa, 1998, 1999).
- b) Segundo: procedeu à análise de conteúdo das entrevistas efectuadas a docentes e estudantes universitários.

O questionário daí resultante (42 itens) foi então aplicado a uma amostra composta por 210 alunos da Universidade de Aveiro (UA). Metade foi convidada a descrever os CIDOCE de um “mau” professor à sua escolha, e a outra metade foi instruída a reportar os CIDOCE de um “bom” professor, também à escolha. Foi-lhes proposta uma escala tipo Likert, com 7 pontos (1: “nunca”; ...; 7: “sempre”). Foram ainda solicitados a mencionarem a nota obtida na disciplina. Tendo em vista reduzir a influência potencial que a classificação pudesse exercer sobre as descrições comportamentais, essa questão não foi colocada na folha de resposta, tendo antes sido dirigida verbalmente aos estudantes após terem descrito os comportamentos dos docentes. Responderam 146 estudantes, sendo que 62 se reportaram a um “mau” professor, e 84 a um “bom” docente.

Os dados foram sujeitos a uma análise factorial das componentes principais, tendo emergido quatro factores (33 descritores). O factor 1 foi designado de “*comportamento empático*”, pois engloba itens que revelam espírito de diálogo com os alunos (v.g., falar com eles sobre assuntos extra-aula), orientação no sentido de que estes assimilem mais eficazmente as matérias (v.g., fornecimento de exemplos práticos e interessantes) e vontade de cativar a respectiva participação (v.g., tomar as ideias deles em consideração). O factor 2 foi denominado de “*conscienciosidade pedagógica*”, já que integra comportamentos reveladores de uma postura preocupada com o exercício rigoroso da função docente (v.g., preparar bem as aulas, ser exigente, dar as aulas com rigor e seriedade). Ao factor 3 atribuímos a designação de “*(des)cortesia*”, na medida que reflecte um tratamento (des)respeitador dos estudantes. A designação imputada ao factor 4 não mereceu quaisquer dúvidas: “*uso (in)adequado de acetatos*”.

Rego (2000a) verificou que estas quatro categorias comportamentais diferenciavam significativamente os “bons” e os “maus” professores. E, exceptuando para o último factor, encontrou correlações significativas entre esses comportamentos e as classificações obtidas pelos estudantes: 0.64 (empatia), 0.47 (conscienciosidade), 0.73 (cortesia) e 0.10 (uso de acetatos). Estudos posteriores (v.g., Rego, 2000b, 2000c; Rego & Sousa, 2000) vieram a revelar que estes comportamentos também explicam cerca de 70% da variância numa notação global de desempenho que estudantes, professores e já graduados atribuem aos seus antigos docentes. E contribuem significativamente para a motivação profissional e auto-confiança dos três tipos de inquiridos, tal como por estes manifestado.

A evidência teórica e empírica no domínio dos CIDOCE é escassa, dificultando a extracção de interpretações explicativas para os dados acabados de mencionar. É possível, todavia, descortinar algumas explicações verosímeis, de que se ilustra:

- a) Os comportamentos são, em parte, influenciados pelos actores que, no campo perceptual dos indivíduos, se afiguram como *modelos* passíveis de imitação (v.g., Bandura, 1977). Sendo uma figura saliente aos olhos dos estudantes, é presumível que o professor possa, com mais probabilidade, vir a desempenhar este papel. Na tradução da abordagem para o domínio da docência universitária, e a título ilustrativo, é plausível que os comportamentos

de empenho, dedicação, disponibilidade ... dos docentes possam suscitar comportamentos similares nos seus estudantes, assim contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem.

- b) Em grande medida, os efeitos dos professores sobre o desempenho dos estudantes não são directos nem imediatos. O seu papel fundamental concretiza-se através da criação de um clima ou ambiente que promova o envolvimento activo dos estudantes em objectivos e tarefas relacionadas com a aprendizagem. Mais propriamente, podem agir como *líderes*, dentro e fora da sala de aula, de vários modos.
- c) O apoio sócio-afectivo — e, mais genericamente, o "comportamento de consideração" (v.g., Fleishman, 1957; Yukl, 1971, 1998) — pode constituir um dos modos de actuação com maior impacto. Mas é no terreno das actuações e influências *carismáticas* e/ou transformacionais que o efeito pode ser mais vincado.
- d) Na verdade, na moldura específica das teorias da liderança carismática e transformacional, existem claras indicações de que determinados comportamentos (v.g., estratégias não-convencionais credíveis, auto-sacrifícios, demonstrações de coragem e convicção, gestão impressiva de competências, demonstrações de auto-confiança, colocação de elevadas expectativas nos colaboradores) suscitam sentimentos de confiança, produzem identificação pessoal, concitam entusiasmo e satisfação, promovem o *commitment*, incrementam a auto-estima e auto-eficácia, e geram posturas de maior responsabilidade (v.g., Podsakoff *et al.*, 1990; Nadler & Tushman, 1990; House, 1995; Rego, 1997; Yukl, 1998; Harvie & Leiter, 1999).
- e) Várias abordagens de liderança participativa referem a necessidade de os líderes envolverem os seus seguidores em actividades relevantes e desafiantes, tendo em vista promover o seu auto-desenvolvimento e auto-confiança (v. g., Rego, 1997; Yukl, 1998).
- f) O professor pode sinalizar expectativas aos seus estudantes, através de comportamentos verbais ou não-verbais. Se positivas e captadas pelos alunos, estes podem adquirir sentimentos de auto-

confiança e o desejo de satisfação das mesmas, contribuindo para o maior empenhamento e dedicação às tarefas académicas. O efeito Pigmalão constitui uma ferramenta conceptual que nos permite entender como estas influências podem ocorrer (Rosenthal & Jacobson, 1968).

- g) As abordagens atinentes às "avaliações pelos estudantes da eficácia do professor" (v.g., Stringer & Irwing, 1998; Rowley, 1996) sugerem que a qualidade da docência (v.g., pontualidade, preparação das aulas) pode exercer um efeito indirecto sobre a estimulação/aprendizagem e a avaliação global que os estudantes projectam sobre os professores e as disciplinas.
- h) Os estudos incidentes sobre as "avaliações pelos estudantes da qualidade educativa" (v.g., Marsh *et al.*, 1998) podem ser igualmente pertinentes para a compreensão dos eventuais efeitos que os professores exercem sobre os estudantes. De entre os comportamentos propostos, a linha de investigação seguida refere o fomento da discussão, o encorajamento de expressão de ideias, a actuação individual amistosa, a facilitação de recolha de apontamentos na aula. E a investigação empírica mostra que estas actuações são especialmente valorizadas pelos estudantes e suscitam nestes a atribuição de elevadas notações de desempenho docente.

1.3. Objectivos da presente pesquisa

O presente artigo pretende fornecer evidência empírica adicional nesta matéria, almejando testar o grau em que os CIDOCE explicam o desempenho académico dos estudantes universitários. Os dados acima expostos (Rego, 2000a) sugerem que o impacto é positivo. Todavia, a opção metodológica anteriormente seguida comporta a possibilidade de estas relações estarem inflacionadas pelo facto de o aluno ter declarado a nota obtida na disciplina (variável dependente) ao mesmo tempo que se havia expressado acerca dos CIDOCE do docente respectivo (variáveis independentes). A questão-chave não é propriamente a simultaneidade da obtenção dos dados, mas o facto de os sujeitos avaliadores terem emitido juízos relacionados com as variáveis independentes quando já estavam na posse dos dados relativos à variável dependente. Ou seja, enunciando de modo mais prosaico e parcimonioso:

existe o risco de os estudantes terem atribuído melhores cotações em CIDOCE aos docentes de quem receberam mais elevadas classificações na respectiva disciplina.

Para contornar esta dificuldade metodológica, os dados atinentes às variáveis independentes e dependente foram recolhidos em dois momentos distintos: os estudantes descreveram os CIDOCE cerca de dois meses antes de conhecerem a nota obtida nas disciplinas leccionadas pelos professores cujos comportamentos escolheram reportar. A metodologia adoptada transcreve-se seguidamente.

2. Metodologia

Antes do processo de avaliação se iniciar, solicitámos a uma amostra de 249 estudantes da UA que cotassem os CIDOCE de um professor à sua escolha. Adoptou-se um procedimento constituído por duas fases. Na primeira, obtivemos os dados relativos aos CIDOCE. Na segunda, recolhemos a informação respeitante às classificações dos estudantes. As datas de recolha dos dados foram escolhidas de acordo com dois critérios:

- a) O período de contacto entre aluno e professor deveria ser suficientemente grande para que o estudante pudesse dispor de um período de convivência pedagógica significativo, e ter um grau de conhecimento razoável dos comportamentos do professor.
- b) O aluno deveria estar suficientemente distanciado do período de avaliação, de tal modo que os seus julgamentos acerca dos CIDOCE não fossem contaminados pelo contexto avaliativo.

Por conseguinte, optou-se por medir os CIDOCE durante a penúltima semana de aulas. Após a data limite de lançamento das classificações (cerca de 2 meses depois), os alunos foram abordados no sentido de nos informarem da classificação obtida. Essa constituiu a segunda fase.

Na fase 1, todos os estudantes foram abordados directa e pessoalmente. Foi-lhes solicitada colaboração para uma pesquisa, tendo-lhes sido explicado que pretendíamos que descrevessem, anonimamente, os comportamentos de um professor à sua escolha. Tendo em vista evitar potenciais enviesamentos na escolha e avaliação do docente, não lhes foi imediatamente referido que desejávamos vir a conhecer a nota

posteriormente recebida na cadeira. Pretendemos evitar que, por exemplo, a expectativa do aluno de vir a obter uma má/boa classificação pudesse contaminar a escolha do docente e os julgamentos acerca do mesmo. O questionário entregue continha várias partes. Na primeira, os alunos foram convidados a pensar numa disciplina que estivessem frequentando e que fosse ministrada por, apenas, um docente. Na segunda, foi-lhes solicitado que respondessem ao questionário de medida dos CIDOCE. O instrumento era composto pelas 33 escalas tipo Likert remanescentes da análise factorial das componentes principais executada por Rego (2000a). Todas as respostas foram anónimas. Obtivemos a colaboração de 249 estudantes da UA (37% do sexo feminino, 63% do sexo masculino), oriundos de 27 cursos.

A fase 2 iniciou-se dois dias após a data limite estipulada para lançamento das classificações, o que corresponde a cerca de dois meses após o termo da primeira fase. Enviaram-se a todos os respondentes os sobrescritos que haviam sido preparados na primeira fase. Foi-lhes solicitado que assinalassem a classificação obtida na disciplina leccionada pelo professor avaliado. Um sobrescrito de RSF foi-lhes proporcionado. Dos 249 respondentes da fase 1, devolveram a resposta 142 estudantes (56%). Provinham de 24 cursos, e a sua distribuição por sexos era de 43% para o sexo feminino e 57% para o masculino.

Os dados de cidadania foram submetidos a uma análise factorial das componentes principais, tendo emergido uma estrutura factorial muito semelhante à emergente em Rego (2000a). Os coeficientes de consistência interna remontaram a 0.95 (comportamento empático), 0.85 (conscienciosidade pedagógica), 0.83 (cortesia) e 0.87 (uso de acetatos). Foi, depois, operada uma análise factorial confirmatória (Joreskog & Sorbom, 1993; Byrne, 1998). Dado que a última categoria (uso de acetatos) se traduzia em dois itens apenas, estes não foram considerados. Os índices de bondade do modelo tri-partido revelaram um insuficiente ajustamento (v.g., RMSEA: 0.10; GFI: 0.77; AGFI: 0.73; CFI: 0.85). Numa tentativa de obter uma estrutura mais ajustada aos dados, procedemos à remoção de alguns itens de acordo com os valores dos índices de modificação e dos resíduos standardizados. Os índices de ajustamento assumiram valores bastante satisfatórios (v.g., RMSEA: 0.06; GFI: 0.93; AGFI: 0.90; CFI: 0.97). Finalmente, testámos um modelo em que o primeiro factor foi desdobrado em dois (orientação prática; comportamento participativo), de acordo com o conteúdo semântico dos itens.

Os valores dos índices de ajustamento sofreram novo e notório incremento (ver tabela 1), pelo que foi com essa estrutura dimensional que todo o trabalho posterior foi desenvolvido.

Tabela 1 - Análise factorial confirmatória do instrumento de medida dos CIDOCE (Lambdas correspondentes à solução completamente standardizada)

Comportamento participativo	(0.85)
Fornêta a participação dos alunos na aula.	0.81
Dialoga abertamente com os alunos.	0.79
Quando pede a opinião dos alunos ... toma as ideias deles em consideração.	0.81
Orientação prática	(0.85)
Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos.	0.80
Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas.	0.84
Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos.	0.77
Conscienciosidade pedagógica	(0.88)
Expõe a matéria de modo organizado.	0.90
Nas aulas, não segue um fio de pensamento (i.e., "mistura tudo") (1).	-0.78
Prepara bem as aulas.	0.88
É metódico na exposição da matéria.	0.71
(Des)Cortesia	(0.82)
Culpa os alunos pelos maus resultados (1).	0.67
Marginaliza os alunos de que não gosta (1).	0.80
Trata com indiferença os alunos menos bons (1).	0.74
Quando os alunos vão ao gabinete para esclarecer dúvidas ... faz troça dos erros cometidos (1).	0.75

Índices de ajustamento

Qui-quadrado (p)	91.65 (p=0.05)
Qui-quadrado/Graus de liberdade	1.29
Root mean square root of approximation	0.094
Goodness of fit index	0.85
Adjusted goodness of fit index	0.93
Parsimony goodness of fit index	0.84
Normed fit index	0.96
Non-normed fit index	0.99
Parsimony normed fit index	0.75
Comparative fit index	0.99
Incremental fit index	0.89
Relative fit index	0.94
N crítico	266.83

Entre parêntesis: alphas de Cronbach

(1) Para o cálculo das cotações finais nas dimensões factoriais emergentes, as pontuações nestes itens foram invertidas: o 7 passou a 1, e vice-versa; o 6 passou a 2,

3. Resultados

A tabela 2 expõe as médias, desvios-padrão e correlações entre variáveis. As relações entre as variáveis de cidadania são moderadas e significativas. Mais modestas e nem sempre significativas são as relações entre os CIDOCE e as classificações, pois apenas o coeficiente relativo à cortesia é estatisticamente significativo. Não se detectaram diferenças significativas, nestas relações, entre os estudantes de cada sexo. Note-se como a modestia das correlações respeitantes aos dados do presente estudo contrasta com a magnitude dos coeficientes atinentes aos dados obtidos por Rego (2000a), quando os estudantes descreveram os CIDOCE depois de conhecerem as classificações obtidas na disciplina.

Tabela 2 - Médias, desvios-padrão e correlações entre variáveis

	Média	DP	1	2	3	4	5
1. Comportamento participativo	4.1	1.5	(0.85)				
2. Orientação prática	4.3	1.8	0.74***	(0.85)			
3. Conscienciosidade pedagógica	4.8	1.2	0.34***	0.39***	(0.88)		
4. Cortesia	5.1	1.5	0.44***	0.35***	0.38***	(0.82)	
5. CIDOCE global(a)	5.8	1.4	0.84***	0.82***	0.69***	0.70***	(0.77)
6. Classificação na disciplina(b)	12.4	3.1	0.18*	0.18*	-0.05	0.35***	0.21*
			0.59***	0.65***	0.48***	0.60***	0.64***

Entre parêntesis: alphas de Cronbach

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

(a) Média das cotações nas quatro categorias de cidadania

(b) Foram retirados da análise os 21 estudantes que declararam não comparecer a exame, pelo que o nº de indivíduos, nesta variável, é 121

Os valores a cheio representam as correlações atinentes aos dados de Rego (2000a)

A tabela 3 representa os resultados das análises de regressão. Mostra qual a variância (na classificação obtida pelos estudantes) explicada por cada variável de cidadania depois de estimada a variância das restantes três variáveis. Constata-se que, para o actual estudo, apenas a cortesia denota potencial explicativo relevante e significativo. De qualquer modo, a variância total explicada atinge o modesto valor de 15%. Se considerarmos os dados recolhidos por Rego (2000a), verificamos que o valor explicativo dos CIDOCE sofre incremento muito substancial, sendo que também a dimensão orientação prática fornece poder preditivo para as classificações dos estudantes.

Tabela 3 - Análise de regressão (variável dependente: classificações dos estudantes)

	Presente estudo	Amostra de Rego (2000a)
Comportamento participativo	-0.05	0.13
Orientação prática	0.11	0.39*
Conscienciosidade pedagógica	-0.13	-0.06
Cortesia	0.36***	0.29*
F	9.92***	12.44***
R ² total	15%	48%
R ² total ajustado	12%	44%

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001
Betas standardizados

4. Discussão e conclusões

Os resultados sugerem que existe uma dimensão de CIDOCE com potencial explicativo para a nota obtida pelo estudante: a *cortesia*. A variância explicada não é despreciable, e induz a necessidade de se aprofundar o estudo do impacto que os comportamentos dos docentes têm sobre os desempenhos académicos dos seus alunos. É presumível que os professores (des)cortesies exerçam um efeito (des)motivador sobre os seus estudantes, induzindo-os a alterar os seus níveis de esforço e empenhamento que virão a ter repercussões no desempenho académico.

Esta evidência é tanto mais relevante quanto é habitual assumir que o estudante universitário deve dispor da capacidade de gerir, com uma margem de autonomia e iniciativa substancial, o seu próprio percurso académico. Não costuma esperar-se que o apoio sócio-afectivo eventualmente ministrado em níveis anteriores de ensino seja reiterado nas instituições de ensino superior. Note-se que a variável de cidadania em causa não representa quaisquer traços de natureza técnico-científica do professor. Antes se reporta a actos reveladores de cortesia (ou ausência dela) na relação com os seus estudantes. O dado confere significado ao conceito de desempenho contextual (v.g., Borman & Motowidlo, 1997): existe um conjunto de actividades que, embora não directamente conectadas com o núcleo técnico da função (leccionar, no caso aqui em apreço), ajudam a modelar o contexto organizacional, social e psicológico em que as tarefas são levadas a cabo. O

que o estudo sugere é que a importância do desempenho contextual extravasa as fronteiras das organizações tradicionalmente estudadas, e faz-se sentir no contexto específico da instituição escolar — mais propriamente, na relação pedagógica entre docentes e alunos do ensino superior.

Há, no entanto, que operar algumas reflexões adicionais. Com efeito, as relações aqui obtidas foram bastante inferiores às encontradas no estudo anterior de Rego (2000a). Este dado é suficiente para conferir verosimilhança à hipótese de que os estudantes podem proceder às notações comportamentais dos seus docentes sob a influência da classificação que esses mesmos docentes lhes atribuíram. E, numa perspectiva mais geral, sugerem a extrema importância de se adoptarem metodologias que acautelem essa ocorrência. Este é, aliás, um risco em que se incorre frequentemente quando as variáveis dependentes e independentes são colhidas na mesma fonte e/ou simultaneamente.

A recolha dos dados referentes às variáveis independentes e dependentes em momentos distintos não resolve, no entanto, todos os problemas metodológicos. Embora reduza fortemente os riscos de os estudantes poderem notar os seus docentes debaixo da influência da nota que estes lhes atribuíram na disciplina, não nos garante a inexistência de relações espúrias, nem nos permite projectar nexos de causalidade óbvios:

- No caso da espuriedade, isto significa que a relação detectada pode resultar da influência de uma terceira variável sobre os dois tipos de variáveis aqui pesquisadas, e não propriamente do efeito dos comportamentos dos docentes sobre o trabalho e desempenho dos estudantes. Na verdade, a relação entre cortesia e classificações pode resultar do facto de alguns professores denotarem características de personalidade que os induzem a ser mais cortesies e, simultaneamente, mais benevolentes na atribuição das classificações (fig. 1).

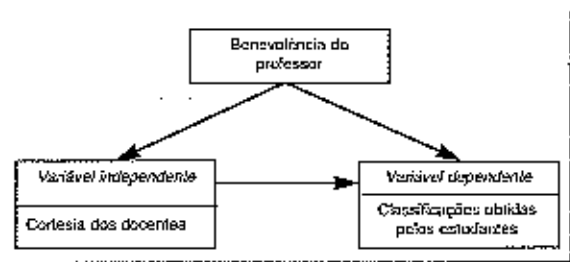


Figura 1 - Hipótese de relação espúria

- b) No que concerne às relações de causa-efeito, é bastante plausível que sejam os CIDOCE a influenciar as classificações dos estudantes. Mas a hipótese inversa também contém alguma verosimilhança: pode suceder que os docentes reajam com mais cortesia aos estudantes que, pelas suas qualidades, empenho, dedicação e relacionamento pedagógico, sejam potencialmente mais eficazes do ponto de vista do desempenho académico. É ainda possível que se conjuguem os efeitos nos dois sentidos.

É necessário, por conseguinte, prosseguir as pesquisas, quer através de estudos que testem a existência da eventual espuriedade, quer por via de metodologias experimentais que permitam testar com mais rigor as eventuais relações de causa-efeito. Há, por outro lado, todo o interesse científico em replicar o estudo noutras instituições de ensino superior, e comparar os resultados para diferentes tipos de cursos (v. g., tecnológicos versus humanísticos). Réplica idêntica pode ser concretizada noutros níveis de ensino, embora depois de introduzidas alterações apropriadas no instrumento de medida dos CIDOCE (Rego & Sousa, 1998, 1999).

Importa, também, pesquisar as variáveis que eventualmente medeiam as relações entre os CIDOCE e o desempenho académico dos estudantes. Será que a (des)cortesia interfere nos níveis de motivação e interesse dos estudantes, induzindo-os a trabalhar mais? Ou será que os professores mais corteses têm mais disponibilidade para atender as dúvidas dos estudantes e, por conseguinte, afectam positivamente a aquisição de conhecimentos?

De qualquer modo, o estudo fornece um contributo valioso para a compreensão de uma matéria que tem recebido pouca atenção dos

investigadores. Se, adicionalmente, atendermos aos estudos denotativos de que os CIDOCE são fortemente valorizados pelos estudantes, professores e graduados quando estes se reportam aos seus antigos mestres (Rego, 2000b, 2000c; Rego & Sousa, 2000), então podemos dar-nos conta de que um manancial rico de evidência empírica bastante consistente começa a emergir. Será que os comportamentos aqui citados representam um potencial contributivo assinalável para a qualidade no ensino superior (v. g., Horine *et al.*, 1993; Schargel, 1994; Ellington & Ross, 1994; Race, 1994; Feigenbaum, 1994; Helms & Key, 1994; Sirvanci, 1996; Rowley, 1996; Hansen & Jackson, 1996; Bailey & Bennett, 1996; Horsburgh, 1999; Montano & Utter, 1999)? Oxalá outros investigadores prossigam as pesquisas e se aventurem em tentativas adicionais de resposta a esta questão.

Referências

- BAILEY, D. & BENNETT, J. V. (1996). The realistic model of higher education. *Quality Progress*, November, pp. 77-79.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- BARNARD, C. I. (1938). *The Functions of Executive*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BORMAN, W. C. & MOTOWIDLO, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personality Selection*. S. Francisco: Jossey Bass, pp. 71-98.
- BORMAN, W. C. & MOTOWIDLO, S. J. (1997). Task performance and contextual performance — the meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, pp. 99-109.
- BYRNE, B. M. (1998). *Structural Equation Modelling With Lisrel, Pretest, and Simplis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ELLINGTON, H. & ROSS, G. (1994). Evaluating teaching quality throughout a university. *Quality Assurance in Education*, 2(2), pp. 4-9.
- FEIGENBAUM, A. V. (1994). Quality education and America's competitiveness. *Quality Progress*, September, pp. 83-84.
- FLEISHMAN, E. A. (1957). A leader behavior description for industry. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Columbus, Ohio: Bureau of Business Research.
- GRAHAM, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4, pp. 249-270.
- HANSEN, W. L. & JACKSON, M. (1996). Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, 2(3), pp. 211-217.

- HARVIE, P. & LEITER, M. P. (1999). Engagement in learning: teacher behavior and student response. Paper presented at the 107th Annual Convention of the American Psychological Association, Boston, Massachusetts, pp. 20-24.
- HELMS, S. & KEY, C. H. (1994). Are students more than customers in the classroom? *Quality Progress*, September, pp. 97-99.
- HORINE, J. E., HAILEY, W. A. & RUBACH, L. (1993). Shaping America's future. *Quality Progress*, October, pp. 41-60.
- HORSBURGH, M. (1999). Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. *Quality in Higher Education*, 5(1), pp. 9-25.
- HOUSE, R. J. (1995). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. L. Pierce & J. W. Newstrom (Eds.), *Leaders & the Leadership Process*. Chicago: Irwin, pp. 203-211.
- JORESKOG, K. & SORBOM, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modelling with the Simplis Command Language*. Scientific Software International.
- KATZ, D. & KAHN, R. L. (1966, 1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.
- KATZ, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, pp. 131-133.
- KOH, W., STEERS, R., & TERBORG, J. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, pp. 319-333.
- MARSH, H. W., HAU, K., CHUNG, C. & SIU, T. L. P. (1998). Confirmatory factor analyses of Chinese students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling*, 5(2), pp. 143-164.
- MONTANO, C. B. & UTTER, G. H. (1999). Total quality management in higher education. *Quality Progress*, August, pp. 52-59.
- MORRISON, E. W. (1994). Role definitions and organizational citizenship behavior: the importance of the employee's perspective. *Academy of Management Journal*, 37, pp. 1543-1567.
- NADLER, D. A. & TUSHMAN, M. L. (1990). Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. *California Management Review*, 32(2), pp. 77-97.
- NETEMEYER, R. G., BOLES, J. S., MCKEE, D. & MCMURRIAN, R. (1997). An investigation into the antecedents of organizational citizenship behaviors in a personal selling context. *Journal of Marketing*, 61, pp. 85-98.
- ORGAN, D. W. & PAINE, J. B. (1999). A new kind of performance for industrial and organizational psychology: recent contributions to the study of organizational citizenship behavior. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 14, pp. 338-368.
- ORGAN, D. W. & RYAN, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, pp. 775-802.
- ORGAN, D. W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: the Good Soldier Syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- ORGAN, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior — its construct clean-up time. *Human Performance*, 10, pp. 85-97.
- PODSAKOFF, P. M. & MACKENZIE, S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance — a review and suggestions for future research. *Human Performance*, 10(2), pp. 133-151.
- PODSAKOFF, P. M., AHEARNE, M. & MACKENZIE, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82, pp. 262-270.
- PODSAKOFF, P. M., MACKENZIE, S. B., MOORMAN, R. H. & FETTER, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), pp. 107-142.
- RACE, P. (1994). Quality for some? What about the rest? *Quality Assurance in Education*, 2(2), pp. 10-14.
- REGO, A. & JESUINO, J. C. (1999). Organizational citizenship behavior and effectiveness. Paper presented at the 9th Congress of European Association on Work and Organizational Psychology, Helsinki: Finland, May.
- REGO, A. & SOUSA, L. (1998). Comportamentos de cidadania do professor. *Rumos*, 22, pp. 18-19.
- REGO, A. & SOUSA, L. (1999). Comportamentos de cidadania do professor: sua importância para a comunidade escolar. *Revista de Educação*, VIII (1), pp. 57-63.
- REGO, A. & SOUSA, L. (2000). Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários — a perspectiva dos estudantes e dos (atuais) professores. *Linhas Críticas* (Universidade de Brasília), 6(10), pp. 9-29.
- REGO, A. (1997). *Liderança nas Organizações — Teoria e Prática*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro.
- REGO, A. (2000a). Comportamentos de cidadania docente — operacionalização de um constructo. Artigo aceite para publicação na *Revista de Educação*.
- REGO, A. (2000b). Citizenship behaviors of university teachers — the graduates' point of view. Paper presented at the 58th Convention of International Council of Psychologists, University of Padua, Padua, Italy, pp. 17-21.
- REGO, A. (2000c). Citizenship behaviors of university teachers — a construct definition, measurement and validation. Paper presented at the XXVII International Congress of Psychology, Stockholm, Sweden, pp. 23-28.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- ROWLEY, J. (1996). Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 2(3), pp. 237-255.
- SCHARGEL, F. P. (1994). Teaching TQM in an inner city high school. *Quality Progress*, September, pp. 87-90.
- SIRVANCI, M. (1996). Are students the true customers of higher education? *Quality Progress*, October, pp. 99-102.
- SKARLICKI, D. P. & LATHAM, G. P. (1995). Organizational citizenship behavior and performance in a university setting. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 12(3), pp. 175-181.

- SMITH, C. A., ORGAN, D. W. & NEAR, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, pp. 653-663.
- STRINGER, M. & IRWING, P. (1998). Students' evaluations of teaching effectiveness: a structural modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 409-426.
- VAN DYNE, L., GRAHAM, J. W. & DIENESCH, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 37, pp. 765-802.
- VAN DYNE, L., CUMMINGS, L. L. & PARKS, J. M. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (vol. 17, pp. 215-285). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- YORKE, M. (1997). This way OA? *Quality Assurance in Education*, 5(2), pp. 97-100.
- YUKL, G. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, pp. 414-440.
- YUKL, G. (1998). *Leadership in Organizations* (4th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

CITIZENSHIP BEHAVIORS OF UNIVERSITY TEACHERS — HOW THEY EXPLAIN STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE

Abstract

The study aims at showing how citizenship behaviors of university teachers (CBUT) explain students' academic performance. 249 students reported four CBUT dimensions (participatory behavior, practical orientation, conscientiousness and courtesy) of a teacher of their choice. Two months later, they sent to the researcher the mark obtained in the discipline taught by the chosen teacher. The findings show that only courtesy explains students' academic performance. This evidence contrasts with previous research in which independent and dependent variables were collected simultaneously.

COMPORTEMENTS DE CITOYENNETÉ DES PROFESSEURS UNIVERSITAIRES — RAPPORTS AVEC LA PERFORMANCE DES ÉTUDIANTS

Résumé

Cet article cherche à démontrer dans quelle mesure les comportements de citoyenneté des professeurs universitaires expliquent la performance des étudiants. 249 étudiants se sont prononcés sur quatre comportements (comportement participatif, orientation pratique, fait d'être consciencieux et politesse) d'un professeur qu'ils ont choisi. Deux mois plus tard, ces mêmes étudiants ont envoyé au chercheur l'information concernant la note obtenue dans la discipline enseignée par le professeur dont ils avaient décrit les comportements. Les résultats suggèrent que seule la dimension «politesse» explique les notes de manière significative. Cette évidence empirique contraste avec les résultats d'une étude antérieure dans laquelle les étudiants ont décrit les comportements des professeurs après avoir eu connaissance de la note obtenue.

Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto

Susana Caires & Leandro S. Almeida

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O presente artigo traça uma panorâmica geral de como têm vindo a ser pensados e organizados os estágios no Ensino Superior. Objectivos do estágio, principais competências a desenvolver, modelos de acompanhamento e de supervisão, formas e critérios de avaliação, bem como alguns dos posicionamentos teóricos em relação a cada um destes aspectos, são questões debatidas ao longo do artigo. Apesar do crescente reconhecimento da importância do estágio na formação, dita mais profissionalizante, dos alunos do Ensino Superior, é certo que o debate em torno do mesmo não é suficientemente aprofundado, o que aliás se reflecte na fraca produção e sistematização de bibliografia relativa a esta temática. Espera-se, assim, dar o mote para uma discussão que, não se podendo circunscrever à Universidade, deve ter nela o seu principal promotor.

Introdução

A definição do estágio como uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional, tem sido uma noção largamente difundida entre os académicos, entidades empregadoras e os próprios alunos (Alarcão, 1996; Caires & Almeida, 1997; Pires, 1998; Price, 1987; Ryan *et al.*, 1996; Veale, 1989). Muito embora assim considerado pelos diferentes agentes envolvidos neste processo, poucos são os estudos e, conseqüentemente, as evidências empíricas que permitem corroborá-lo (Turney, 1988). A reforçá-lo

estão as múltiplas interrogações que se levantam relativamente ao sentido dos estágios na formação dos alunos do Ensino Superior ou a persistência de alguns problemas, como os seus baixos níveis de estruturação, a indefinição do papel das Universidades na profissionalização dos alunos, o seu inadequado acompanhamento ou a deficiente articulação entre a Universidade e o Mundo do Trabalho (Alarcão, 1996; Ainley & Corbett, 1994; Canário, 1997; Duquette, 1994; Espiney, 1997; Ludke, 1996; Malglaive, 1997).

Um dos esforços realizados no sentido de contrariar algumas das problemáticas anteriormente identificadas passa pela maior articulação entre a experiência de trabalho e a formação teórica veiculada no contexto universitário, surgindo o estágio como um espaço privilegiado para a sua concretização. Apesar de representar uma das alternativas avançadas pelo Ensino Superior no sentido de dar resposta a algumas das lacunas identificadas na formação de cariz profissionalizante dos seus alunos, não são frequentes os estudos sobre o racional subjacente à estrutura adoptada na organização dos estágios, nem relativamente à eficácia dos mesmos. Mediante tal cenário, vários autores — à escala mundial — têm vindo a revelar a sua preocupação em termos da quantidade e qualidade da investigação realizada nesta área, tendo desenvolvido esforços mais recentes no sentido da sua apreciação mais exaustiva (Kuzmich, 1994; Ludke, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Toohey *et al.*, 1996). De referir, no entanto, que tal produção é substancialmente superior em relação aos estágios na formação de professores, mesmo subsistindo aí também algumas dificuldades (Ryan *et al.*, 1996; Veenman, 1984).

Em Portugal, o panorama é semelhante, ou seja, grande parte das reflexões havidas reportam-se à formação dos educadores e professores. Mesmo assim, e de acordo com Alarcão (1996) — referindo-se especificamente à formação de professores — o estágio continua a ser o "parente pobre" de todas as disciplinas, não tendo até ao momento sido disponibilizada a atenção necessária à reflexão sobre este espaço de formação dos alunos. Segundo a autora, grande parte dos docentes universitários não reconhece o valor desta actividade, que se traduz, de alguma forma, nas poucas horas que lhe disponibilizam e no baixo prestígio que dizem lhes trazer acrescido. Esta posição, em sua opinião, parece estar bastante vinculada entre os responsáveis pela formação de professores.

Segundo os relatos da autora, foram imediatas as reacções dos académicos aquando da abertura de cursos profissionalizantes nesta área, nos anos 70. Tais reacções surgiram no sentido de afirmar que não deveria caber à Universidade o papel de profissionalizar os seus alunos. A sua única função passava pela transmissão de um conjunto de conhecimentos que lhes permitisse singrar na profissão escolhida, nada mais. Apesar de algumas resistências iniciais, as Universidades foram, gradualmente, assumindo os estágios como parte integrante da formação universitária e, como tal, da sua responsabilidade. De notar, no entanto, a persistência de posições que continuam a acreditar que a profissionalização dos alunos extrapola as funções da Universidade (Alarcão, 1996).

Os poucos avanços realizados até à data em Portugal no que toca a questões relacionadas com o estágio são, infelizmente, evidentes. Das diversas pesquisas realizadas foram raros os esforços identificados a nível da compilação e/ou confronto das diversas modalidades organizativas dos estágios, assim como das vantagens e desvantagens associadas a cada uma delas. No presente trabalho procura-se-á traçar uma panorâmica geral de como tem vindo a ser pensada, estruturada e avaliada esta componente da formação dos alunos do Ensino Superior, tanto em Portugal como noutros países, reflectindo, paralelamente, sobre alguns dos aspectos mais significativos de cada um dos modelos descritos. Cientes de que tal descrição ficará certamente incompleta, dada a dificuldade em abarcar a realidade no seu todo e a escassez de documentação nesta área, é, no entanto, nossa expectativa contribuir para a criação de um espaço de discussão e reflexão sobre os aspectos mais formais dos estágios e, em consequência, para a melhoria das condições criadas à formação pessoal e profissional destes alunos na qual o estágio tem, sem dúvida, um papel primordial.

Os objectivos dos estágios curriculares

A definição dos objectivos do estágio não parece ser motivo de grande dificuldade entre os responsáveis, havendo um razoável consenso relativamente àqueles que deverão ser os principais resultados/aprendizagens a ter lugar durante esta etapa. Daresh (1990; citado por Ryan *et al.*, 1996) salienta os seguintes: a aplicação das competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático; o

alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas; o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; a identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e aquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento; ou, ainda, o desenvolvimento de uma visão mais realista do Mundo Profissional em termos daquilo que lhe é exigido e que oportunidades lhe poderá oferecer.

Evidentemente, tais objectivos nem sempre são atingidos, pelo menos na sua totalidade. É, no entanto, de referir os múltiplos ganhos inerentes a esta experiência, de entre os quais, o contributo que o estágio poderá dar em termos da construção de uma visão mais realista do Mundo do Trabalho e das perspectivas de carreira destes futuros profissionais (Cole & Knowles, 1993; Jardine & Field, 1992; Kuzmic, 1994); a promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de destrezas na sua área profissional (Alarcão, 1996; Espiney, 1997; Malglaive, 1997; McNally *et al.*, 1994; Skilbeck *et al.*, 1994); o desenvolvimento de competências sociais e interpessoais (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Arends, 1995; Caires & Almeida, 1996; 1997; Cardoso *et al.*, 1996; Espiney, 1997; Lacey, 1977; McNally *et al.*, 1994; 1997); o aumento das oportunidades de emprego (Ryan *et al.*, 1996; Turney, 1988); ou, o aumento do "diálogo" entre o Ensino Superior e o Mundo do Trabalho (Alarcão, 1996; Canário, 1997; Espiney, 1997). Outros autores referem, ainda, como ganhos inerentes ao estágio: os maiores níveis de maturidade e de auto-confiança dos alunos (Amaral *et al.*, 1996; Kuzmic, 1994; Simões & Ralha Simões, 1997; Sprinthall & Sprinthall, 1992); o atenuar do impacto da transição da Universidade para o Mundo do Trabalho (Kuzmic, 1994; Ryan *et al.*, 1996; Turney, 1988); o desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos (Alarcão, 1996; Cardoso *et al.*, 1996; Malglaive, 1997); e a promoção de níveis superiores em termos do auto-conceito vocacional e dos valores de trabalho (Turney, 1988; cit. por Ryan *et al.*, 1996).

De referir, no entanto, que apesar dos múltiplos ganhos decorrentes do estágio — que o extenso rol anteriormente apresentado ajuda a ilustrar —, há, também, um conjunto de dificuldades presentes nesta etapa. Entre elas, refiram-se: as dificuldades de integração entre teoria e prática (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Bullough & Gitlin, 1994; Lalande & Abrantes, 1996); as

dificuldades em organizar experiências adequadas para os estagiários (Booth *et al.*, 1995; Malglaive, 1997; McNally *et al.*, 1994; Toohey *et al.*, 1996); a focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas em detrimento de uma compreensão mais alargada dos sistemas e organizações (Amaral *et al.*, 1996; Barroso, 1997; Kuzmic, 1994); a supervisão inadequada, inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores (Alarcão, 1996; Booth *et al.*, 1995; Ryan *et al.*, 1996; Silva, 1997; Theis-Sprinthall, 1986; Vieira, 1993); a conciliação entre as experiências de campo e o programa educacional (Machado, 1996; Ryan *et al.*, 1996); a exploração dos alunos enquanto mão-de-obra barata (Head *et al.*, 1996; Pires, 1998; Ryan *et al.*, 1996); a fraca sintonia entre a instituição de formação e a instituição de estágio (Alarcão, 1996; Amiguinho *et al.*, 1997; Caires & Almeida, 1997; Canário, 1997; Duquette, 1994; Espiney, 1997; Hawkey, 1996; Martin, 1997); ou a pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições (Duquette, 1994; Hawkey, 1996; Martin, 1997; Ryan *et al.*, 1996).

Dada a forte relevância atribuída por alguns autores a esta etapa do percurso dos indivíduos, quer pelo significativo contributo que poderá dar em termos do seu desenvolvimento profissional e pessoal (Caires & Almeida, 1997; 1998; Espiney, 1997; Lacey, 1977; McNally *et al.*, 1994; 1997; Ryan *et al.*, 1996), quer pelos "perigos" ou efeitos negativos que tal experiência poderá acarretar (Caires, 1998; Cole & Silva, 1997; Johnston, 1994; Knowles, 1993; Machado, 1996), várias medidas devem ser preventivamente tomadas. Esta preocupação decorre de se tratar de "um período de vulnerabilidade aumentada" (Caires & Almeida, 1998) e que, se indevidamente estruturado e/ou acompanhado, poderá ter implicações negativas no desenvolvimento e aprendizagem destes alunos e na forma como, no futuro, irão encarar a profissão escolhida (Alarcão, 1996; Cole & Knowles, 1993; Machado, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Schon, 1990). Sendo uma das funções do estágio assegurar experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais (Alarcão, 1996; Amaral *et al.*, 1996; Espiney, 1997; Ryan *et al.*, 1996), há que mover esforços — por parte das entidades responsáveis — no sentido de uma conceptualização e organização dos estágios mais estruturadas e intencionalizadas. Desta forma, factores como a duração, o tipo de acompanhamento, a avaliação ou as

formas de articulação com as restantes componentes do curso deverão ser devidamente ponderados.

Tipologias de estágios curriculares

De acordo com a revisão da literatura realizada por Ryan e colaboradores (1996), poderemos identificar várias formas de conceptualizar a interacção entre a componente teórica dos primeiros anos do curso e o estágio. Quatro formas tendem a ser descritas: i) o estágio como capacitação de um aprendiz; ii) o estágio orientado pelos objectivos académicos; iii) o estágio com preocupações desenvolvimentais; e, finalmente, iv) o estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências.

No estágio como capacitação de um aprendiz, a aprendizagem é concebida como primordialmente activa, experiencial e indutiva e, por essa mesma razão, deverá passar pelo contacto e manipulação directa da realidade. Sendo um dos principais objectivos deste tipo de estágio o domínio, por parte do aluno, de algumas competências práticas importantes na sua área profissional e a gradual conquista de um maior à vontade no papel e tarefas que lhe estão inerentes, a melhor forma de o garantir será através da passagem do aluno por um contexto específico que reúna as condições necessárias ao atingir de tais objectivos. Uma vez que o estágio é desenvolvido num contexto real de trabalho, ao supervisor da Universidade é atribuído um papel secundário, cabendo ao supervisor da instituição a principal responsabilidade pela modelagem, observação e orientação do aluno. Acrescente-se que este modelo parece predominar em muitos cursos de Engenharia, Economia e Gestão, nos quais o estágio é caracterizado por uma longa ausência do meio universitário, circunscrevendo-se o contacto com o supervisor da Universidade a alguns encontros pontuais (que têm primordialmente lugar na fase da elaboração do relatório de actividades e no momento da defesa do relatório/monografia de estágio).

No estágio orientado pelos objectivos académicos, a aprendizagem é concebida como devendo ter lugar privilegiado em "instituições educacionais especializadas". Assim sendo, ao supervisor da instituição de estágio é

atribuído um papel secundário o qual passa, quase exclusivamente, pela cedência de um "espaço" onde o aluno possa aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos, assegurando assim a articulação entre a teoria e a prática, e o desenvolvimento cognitivo do aluno (Ryan *et al.*, 1996). À Universidade cabe a maior fatia de responsabilidade nesta indução progressiva no Mundo do Trabalho. Ao longo do estágio é esperado que o aluno adquira e aplique correctamente os conhecimentos que foi aprendendo ao longo do seu percurso académico e que estes sejam relevantes sob o ponto de vista profissional.

No estágio com preocupações desenvolvimentais, a aprendizagem é vista, fundamentalmente, como uma experiência de crescimento pessoal, implicando a reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional ou o estudo de casos. Aqui, o supervisor da instituição de estágio é quem assume o protagonismo em termos do acompanhamento do aluno. Entre uma das suas principais responsabilidades surge a criação das condições necessárias à promoção do desenvolvimento pessoal do aluno de forma a que, ao resolver as suas próprias crises pessoais, este possa estar melhor apetrechado para ajudar os outros a resolver as suas. Este modelo aparece, geralmente, aplicado nas áreas sociais e humanas, sobretudo nos cursos e profissões envolvendo as relações interpessoais e as relações de ajuda (por exemplo, Medicina, Psicologia e Serviço Social).

No estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências, a principal tarefa do estágio consiste em desenvolver relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e, entre a teoria e a prática. Ou seja, basicamente o que se pretende através do estágio é permitir aos alunos que avaliem criticamente as práticas em curso à luz dos seus conhecimentos teóricos e empíricos, e que desenvolvam a sua capacidade de auto-análise (Turney, 1987 cit. por Ryan *et al.*, 1996). Neste processo, o aluno, a Universidade e o supervisor da instituição trabalham conjuntamente na prossecução de tais objectivos. A inserção profissional do aluno, à luz deste modelo, passa pela demonstração de algumas destrezas profissionais (conhecimentos, aptidões e valores) e pela reflexão pessoal sobre as

mesmas. Desta forma, o estágio exige e desenvolve, por um lado, capacidades de estabelecer relações com outros profissionais, de resolver problemas e de tomar decisões e, por outro, perspectivas críticas relativamente à sua profissão e ao sistema, bem como mudanças pessoais em consonância.

Uma das ideias mais preconizadas por este modelo é a de que "a prática profissional" deverá ser fortemente contemplada no plano de estudos de qualquer curso, surgindo como um dos organizadores centrais, quer da aprendizagem prática, quer da teórica (Schon, 1990). Ou seja, o que se pretende é que o curso seja estruturado em torno de uma série de competências básicas (que poderão passar, por exemplo, pela identificação e uso de competências básicas de emprego ou papéis, e funções-chave numa profissão), competências essas que são desenvolvidas simultaneamente nas actividades que têm lugar na Universidade e fora dela.

Por exemplo, no curso de Gestão de Empresas do Instituto de Tecnologia de Auckland (Nova Zelândia), em 1992, tais competências incluíam: i) pensamento crítico e reflexivo; ii) colocação/levantamento e resolução de problemas; iii) trabalho em equipa; iv) competências técnicas na área de intervenção específica dos alunos; v) autonomia; vi) competências de comunicação oral e escrita; e, ainda, vii) competências de pesquisa/ investigação. Por seu lado, no estágio clínico dos alunos de Enfermagem da Universidade do Canadá (Knowles, 1991, cit. por Ryan *et al.*, 1996), os alunos devem levar a cabo um contrato de aprendizagem pessoal, preenchendo os requisitos do seu curso em duas grandes áreas: o desenvolvimento pessoal (incluindo a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, assertividade e consciência de si próprio) e competências profissionais (incluindo relações interpessoais, crescimento profissional, prática da enfermagem e aplicação dos conhecimentos académicos).

Um outro exemplo do tipo de filosofia inerente a este modelo reside na proposta apresentada por Turney (1987, cit. Ryan *et al.*, 1996) de reorganização dos estágios da formação de professores. O autor sugere uma série de experiências profissionais supervisionadas que deverão ter lugar em três domínios de actuação do professor: a sala de aula, a escola e a comunidade escolar. Os papéis essenciais em cada um destes domínios (ensinar as crianças; contribuir para desenvolver as regras da escola; interagir

com os pais) seriam identificados e, posteriormente, seriam promovidas experiências com vista à sua execução. Tais actividades deveriam ser planeadas, segundo o autor, de acordo com uma sequência que fosse de encontro às necessidades dos estagiários.

Na opinião de Turney (1987, cit. por Ryan *et al.*, 1996), algumas ideias estão subjacentes à organização do estágio desta forma: o estabelecimento de uma forte relação entre as ideias/concepções defendidas pelo plano de estudos (teoria) e as experiências desenvolvidas pelos alunos no seu estágio (prática); a promoção de um maior número de oportunidades para os alunos se envolverem em experiências devidamente planeadas e sob supervisão; a prossecução de objectivos não apenas relacionados com os contextos e alvos mais directos da sua intervenção, mas também com todos os outros contextos e agentes de alguma forma abrangidos na sua prática; a inclusão de uma série de experiências de profissionalização cuidadosamente seleccionadas; e a sequencialização adequada das experiências de estágio, de acordo com as necessidades e a evolução dos alunos.

Formatos dos estágios curriculares

De acordo com Ryan e colaboradores (1996), a forma como se concebe e estrutura o estágio parece variar de acordo com a amplitude e o grau de definição dos resultados da aprendizagem esperados. Ou seja, quanto mais definidos estão os objectivos do estágio maiores são, à partida, os seus níveis de estruturação, assim como os níveis de investimento realizado por parte dos diferentes agentes envolvidos. Inversamente, quanto menor o nível de definição e organização dos estágios, menos claro é o racional subjacente à sua estrutura, assim como o tipo de decisões que são tomadas relativamente à colocação e apoio aos estagiários. Atendendo aos aspectos estruturais do estágio (duração, objectivos e racional subjacente), podemos diferenciar 3 tipos de estágios: (i) os estágios em exclusividade e de longa duração; (ii) os estágios múltiplos e de curta duração; e, (iii) os estágios em tempo parcial.

Os estágios em exclusividade e de longa duração

Estes estágios são comuns entre os cursos de Engenharia, Medicina, Psicologia ou de formação de professores. A permanência na instituição de

estágio corresponde habitualmente a um período aproximado de 36 semanas (um ano lectivo) ou, eventualmente, um pouco mais, nalguns casos. As colocações tendem a ter lugar no último ou no penúltimo ano do curso sendo, neste último caso, a sua experiência no Mundo do Trabalho rentabilizada em termos do desenvolvimento de um projecto de investigação e/ou intervenção que têm lugar no último ano do curso (Ryan *et al.*, 1996).

A maior parte dos cursos que em Portugal adopta este modelo de estágio prevê a sua realização apenas no último ano do curso. Nestes casos, o tempo passado na instituição de estágio é complementado com algumas idas à Universidade, habitualmente com uma periodicidade semanal ou quinzenal. Assim, para além de perfazerem as horas estipuladas de permanência na instituição de estágio, os alunos têm (nalguns casos) que assistir a aulas ou ao que habitualmente se designa "Seminários". Estes últimos são momentos formativos habitualmente reservados à apresentação e discussão de alguns suplementos teóricos na área da investigação e da intervenção, sendo assegurados por académicos ou por profissionais na área.

Para além dos "Seminários", os estágios implicam, ainda, espaços para a discussão e reflexão sobre as experiências desenvolvidas pelos alunos nos respectivos locais de estágio, vulgarmente designados por "Supervisão". Importa salientar as diferenças existentes entre "Supervisão" e "Seminários". Tais diferenças registam-se, não apenas em termos do tipo de conteúdos abordados e do modo como se encontram estruturados mas, na dinâmica formativo-desenvolvimental que acarretam. Habitualmente os grupos que participam nos "Seminários" são maiores e decorrem com uma estrutura semelhante a uma aula. A supervisão, por seu lado, é normalmente realizada em grupos mais pequenos, ou individualmente, procurando-se um acompanhamento mais intencional e personalizado dos alunos.

Por exemplo, nos estágios de Psicologia da Universidade do Minho os alunos passam o equivalente a três dias por semana na instituição de estágio, deslocando-se um dia por semana à Universidade a fim de frequentarem os Seminários de Investigação e Intervenção (total de 6 horas). Nestes Seminários procura-se aprofundar conceitos teóricos e a sua aplicação prática, havendo igualmente momentos para que os alunos exponham as suas dúvidas e procurem apoio relativamente aos seus projectos de investigação e de intervenção. Acrescente-se que, na sua vinda à

Universidade, é reservado, ainda, um espaço, de aproximadamente duas horas, para se encontrarem, individualmente ou em pequeno grupo, com o(s) seu(s) supervisor(es) da Universidade. Neste espaço têm a oportunidade de partilhar e reflectir sobre as diferentes actividades desenvolvidas ao longo da(s) semana(s) anterior(es), recolhendo pistas de intervenção, referências bibliográficas ou outro tipo de apoio necessário.

No que se refere aos racionais subjacentes à escolha de apenas um período de experiência de trabalho como o modelo mais adequado de estágio, poucas são as evidências recolhidas na literatura que o justificam. O argumento habitualmente apresentado prende-se com o facto de, ao se tratar de um estágio mais longo, permitir aos alunos o acompanhamento de um projecto nas suas diferentes etapas (Wright, 1985, cit. por Ryan *et al.*, 1996). Uma outra vantagem prende-se com a possibilidade do aluno vivenciar, na totalidade, o que é estar dentro de uma organização e participar nas diferentes experiências relacionadas com a sua área de trabalho. De referir, no entanto, que não foi encontrada qualquer investigação que confirmasse a superioridade deste modelo (Ryan *et al.*, 1996). Na obra de Yeung e colaboradores (1993, cit. por Ryan *et al.*, 1996), é salientada a tendência mais recente em transformar os estágios dos cursos de Tecnologia e Engenharia (anteriormente caracterizados pela colocação dos alunos de acordo com o modelo de estágios múltiplos e de curta duração), em estágios mais prolongados e de permanência numa só instituição. A razão apontada para esta mudança é a de mais facilmente se poderem "consolidar os períodos de treino". No entanto, fica pouco claro se tal mudança se deve mais a razões educacionais ou a conveniências de índole logística inerentes à própria organização do estágio.

Os estágios múltiplos e de curta duração

Este tipo de estágio, frequente em cursos como a Enfermagem e Serviço Social, caracteriza-se, fundamentalmente, pela alternância entre períodos de permanência na instituição (local de trabalho) e de formação na Universidade. A duração de tais períodos e a ênfase maior ou menor dada a cada um dos contextos de formação (Universidade e local de trabalho) ou, inclusive, por onde começa e onde se prolonga por mais tempo, é variável consoante os próprios objectivos e estrutura curricular dos cursos (Ryan *et al.*,

1996). Nalguns casos, os alunos assumem mesmo o estatuto de "aprendizes", recebendo remuneração e qualificação profissional. Neste modelo, a integração das experiências de trabalho e de formação académica é possível através de um plano de estudos altamente detalhado. Relativamente aos raciais subjacentes à escolha deste tipo de estágio, Carter (1989, cit. Ryan *et al.*, 1996) defende que a integração da componente teórica com experiências de prática por períodos curtos e espaçados no tempo poderá ser mais adequada do que um estágio único, em bloco. O trabalho de acompanhamento realizado na Universidade e os maiores níveis de confiança ganhos pelo aluno à medida que se vai "introduzindo" na realidade, vão dando lugar a um desempenho cada vez mais eficiente e autónomo.

Ao tentar averiguar qual a duração mais adequada em termos de estágio, Carter refere um estudo desenvolvido por Davis (sem data), na área da formação de professores. Este estudo compara um estágio de 16 semanas (um bloco único) e um outro constituído por 2 blocos de 8 semanas cada. De acordo com o observado, um estágio de um só bloco não revelou ganhos em termos do grau de "sophisticção" (ou complexidade) do desempenho dos professores-estagiários.

Dunn e Barnard (1992, cit. por Ryan *et al.*, 1996), ao discutirem os estágios em Enfermagem, defendem pequenos períodos de estágio. Na opinião destes autores, o estágio deverá ser estruturado de forma a permitir a integração da teoria com a experiência clínica. No modelo por estes preconizado, o aluno seria apenas responsável por algumas áreas específicas do tratamento dos pacientes, sendo tais áreas definidas pelos conceitos teóricos aprendidos durante um período específico da sua formação. O objectivo deste tipo de abordagem é permitir aos alunos que focalizem a sua aprendizagem: dar-lhes tempo para reflectir sobre os problemas dos seus pacientes, desenvolver competências de resolução de problemas e avaliar possíveis resultados das medidas tomadas, sem que tal ponha em risco o próprio paciente. Segundo Dunn e Barnard (1992), o modelo proposto parece resultar melhor se aplicado em pequenos períodos de prática. Desta forma poder-se-á garantir uma melhor integração dos conteúdos teóricos, assim como a consolidação das aprendizagens destes alunos.

Estágios em tempo parcial

Este tipo de estágio estende-se por um semestre ou um ano lectivo, sendo caracterizado pela existência de vários blocos de estágio, de duração curta, e ocorrendo em simultâneo (por exemplo 1-2 dias por semana). Por exemplo, nalguns cursos de formação de Educadores de Infância os alunos são colocados num Jardim Infantil nas primeiras 2 semanas de cada semestre passando, posteriormente, a visitá-lo uma vez por semana ao longo do resto do semestre.

De acordo com Pienaar (1985, cit. por Ryan *et al.*, 1996), este modelo permite maiores oportunidades para a articulação entre a teoria e a prática na medida em que a experiência imediata dos alunos pode ser utilizada nas aulas. Uma outra vantagem prende-se com o facto de os alunos poderem obter um maior acompanhamento dos seus projectos na medida em que têm um contacto mais regular com os professores da Universidade. Por seu lado, os professores da Universidade têm, também eles, mais contacto com a prática porquanto acompanham de perto as "incursões" dos seus alunos no Mundo do Trabalho.

As desvantagens deste sistema em alternância dizem respeito ao ritmo de trabalho exigido aos alunos, por norma elevado. Para além disso, o facto dos alunos serem divididos em grupos, podendo uns, inclusive, seguir aulas e outros estarem no posto de trabalho, alternadamente, pode provocar algumas "distunções" na rotina da Universidade, nas actividades dos alunos e no seu envolvimento nas actividades académicas extra-curriculares.

Uma outra desvantagem é apontada por alguns supervisores da instituição, que consideram insuficientes as estadias posteriores de um dia por semana. Ou seja, de acordo com estes supervisores, um único dia passado na instituição permite apenas o contacto com 1/5 da rotina semanal. Por outro lado, consideram que alguns períodos do ano são mais "benéficos" que outros, tendo em conta o "ciclo de vida" da instituição e a calendarização escolar. Nos centros educativos, por exemplo, os finais de período são geralmente épocas críticas, havendo menos disponibilidade do supervisor da instituição para os estagiários (muito trabalho, avaliação, festas de natal...). Para além do mais, de acordo com a opinião destes supervisores, os estagiários teriam maiores ganhos se participassem logo na abertura do ano lectivo e na planificação e preparação de todo o ano, visto se tratar de

importantes aprendizagens para a profissão futura. Pelas razões anteriormente evocadas, estes supervisores consideram que um estágio alternando períodos de curta e longa duração, consoante as dinâmicas da própria instituição, seria a solução mais adequada (Briggs, 1984).

A avaliação dos estágios

Em consequência das múltiplas concepções, assim como da diversidade de objectivos e resultados a atingir, são também várias as filosofias e métodos de avaliação subjacentes aos estágios. Assim, deparámo-nos com distintos cenários. Desde aqueles que têm um modelo de avaliação e critérios bem claros, onde as competências-chave e as tarefas que se espera que o aluno venha a desenvolver no seu estágio são, logo à partida, especificadas; até aqueles em que os critérios de avaliação não são muito claros, nem para os alunos nem, por vezes, para os próprios responsáveis pela avaliação. Esta situação, segundo Toohy e colaboradores (1996), poderá estar associada a um não entendimento do estágio como uma parte essencial da formação dos alunos por parte da instituição académica. A verdadeira aprendizagem é concebida como tendo lugar na Universidade, assumindo o estágio um papel secundário/complementar; por exemplo, o de socializar o aluno no Mundo do Trabalho e o de aumentar as suas possibilidades de emprego. Uma interpretação alternativa é a de que, muito embora o estágio seja visto como tendo uma contribuição válida em termos da formação destes alunos, as dificuldades em avaliar exactamente qual o seu contributo levaram a que os responsáveis por esta componente do curso acabassem por adoptar uma postura que os autores rotulam de "minimalista", limitando-se, nalguns casos, à atribuição da mera classificação de "aprovado/reprovado".

Adicionalmente à questão do que deveria ser avaliado e como é que a avaliação seria levada a cabo, outra questão-chave na avaliação dos estágios diz respeito a quem deve assumir a responsabilidade pela avaliação do desempenho dos estagiários. A questão recai habitualmente sobre se deverá ser o supervisor da instituição, o supervisor da Universidade, os dois em parceria ou, ainda, se se deverão incluir terceiros. Uma outra questão prende-se com o "peso" a atribuir à avaliação de cada um destes agentes e às diferentes componentes do estágio.

O supervisor da instituição aparece, por vezes, considerado como a pessoa mais indicada para avaliar o estágio do aluno, uma vez que acompanha mais de perto o trabalho por este desenvolvido na instituição de acolhimento e porque conhece de forma mais adequada o contexto específico de estágio (Grady, 1988; Yarrow, 1992). No entanto, vários são os problemas que têm surgido em consequência da utilização do supervisor da instituição como o principal avaliador. Um tema persistentemente focado na literatura sobre formação de professores, por exemplo, é o conflito vivenciado pelos supervisores em resultado da acumulação dos papéis de conselheiro e avaliador, percepcionados como contendo várias incompatibilidades (Briggs, 1984; Duquette, 1994; Lacey, 1977; Price, 1987). Perante isto, são muito frequentes as manifestações de insatisfação por parte dos supervisores da Universidade quanto à avaliação que é feita dos "seus" estagiários. De acordo com os seus argumentos, os supervisores da instituição têm muita relutância em fazer qualquer tipo de apreciação negativa ao trabalho do aluno ou de classificar a sua prestação como insatisfatória, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, se queixam que a Universidade não seleccionou ou pôs de parte os alunos "mais fracos" (Briggs, 1984). Uma preocupação igualmente relacionada com o uso de supervisores da instituição na avaliação dos estágios diz respeito à falta de coerência (ou precisão) entre o vasto leque de pessoas que irão funcionar como avaliadores, principalmente aqueles que não têm experiência ou que não tiveram qualquer tipo de formação a este nível. Uma das formas de contornar tal dificuldade passa por reunir regularmente os diferentes agentes de avaliação de maneira a definir métodos e padrões de avaliação consistentes. Uma outra alternativa poderá passar pela promoção de cursos de treino formal para os supervisores da instituição. A apreciação que habitualmente se faz de qualquer uma delas é de que, muito embora eficazes, são muito exigentes em termos de tempo e do investimento necessário à sua concretização. Um outro procedimento que tem vindo a ser largamente utilizado é o recurso a grelhas de avaliação onde estão especificados os critérios a adoptar na apreciação do desempenho dos alunos. Apesar da importância desta metodologia para o aumento da consistência entre os diferentes avaliadores, a verdade é que também esta traz algumas dificuldades acrescidas, nomeadamente em termos das formas distintas como os supervisores usam estas grelhas. É que, pelo facto de

alguns destes supervisores já terem acompanhado estágios em anos anteriores e de já terem de alguma forma definidos os seus próprios critérios, existem algumas dificuldades em se "desprenderem" de rotinas ou mesmo de "grelhas" anteriores.

Como forma de contornar algumas destas limitações e de aumentar os elementos de avaliação disponíveis, é incluído nas actividades de estágio a redacção de um relatório onde são descritas as actividades desenvolvidas ao longo do estágio, o qual é submetido a avaliação na Universidade. Para além deste relatório, que nalguns cursos é defendido oralmente perante um júri, a avaliação dos alunos é complementada com a elaboração de um projecto de investigação e/ou de intervenção, ou pela apresentação de um *Dossier* onde consta o planeamento e realização de todas as actividades desenvolvidas ao longo do estágio. Na maioria destes casos, quer o supervisor interno quer o supervisor externo contribuem para a avaliação global do aluno. Ao supervisor da instituição pode ser pedido que assegure um desempenho satisfatório em determinadas tarefas ou papéis, enquanto que ao supervisor da Universidade ser-lhe-á dada a responsabilidade de avaliar outras tarefas complementares, igualmente consideradas na classificação do aluno. Situações há em que, para além destes dois agentes, surge ainda uma terceira figura, uma espécie de "avaliador externo" que, tratando-se de um especialista na área onde o aluno desenvolveu o seu estágio, irá dar um parecer qualitativo acerca das actividades desenvolvidas a partir da leitura do relatório de estágio e da sua defesa oral.

De acordo com Toohey e colaboradores (1996) grande parte das dificuldades com que se debatem os responsáveis pela avaliação dos estágios (das quais as anteriormente citadas são exemplo) decorrem de uma incapacidade de conciliar as práticas de avaliação tradicionais com o tipo de resultados esperados a nível do estágio. O tipo de avaliação mais praticado nos meios académicos (fortemente promotores de uma avaliação baseada no conhecimento e em métodos que permitam a comparação e a ordenação dos alunos em termos do seu desempenho por notas) coloca sérios obstáculos à avaliação dos estágios. Esse modelo de avaliação não se aplica à estrutura, nem ao tipo de competências que são trabalhadas nesta etapa específica da formação dos alunos, tornando a avaliação um dos tópicos a merecer profunda reflexão por parte dos responsáveis pela organização dos estágios.

Conclusão

Ao longo do presente trabalho procurou-se dar a conhecer algumas das formas de se pensar e concretizar os estágios a nível dos diferentes cursos e das diferentes instituições do Ensino Superior. Aquilo que aqui foi dado a conhecer traduz algumas das principais questões com que ainda hoje se debatem as entidades responsáveis pela organização dos estágios, aparecendo a falta de sistematização e confronto entre as diferentes abordagens do problema como uma das razões explicativas da ausência de respostas satisfatórias a tais questões.

Pensando em termos da formação dos alunos do Ensino Superior e das aprendizagens/competências que é esperado que estes futuros profissionais desenvolvam; pensando nas expectativas que as entidades empregadoras desenvolvem relativamente ao produto "exportado" pelas Universidades, ou ainda, em que medida as Universidades estão, de facto, a formar profissionais com um perfil que se coaduna com aquilo que o mercado de trabalho procura; pensando que é neste corroborar (ou não) das expectativas da sociedade em geral que se constrói (pelo menos em parte) a imagem de uma Universidade (...), há que dar uma maior intencionalidade à organização e implementação dos estágios por parte da Universidade. Objectivos do estágio, principais competências a desenvolver, tipo de acompanhamento a assegurar, formas e critérios de avaliação a adoptar, modos de aproximar o perfil do aluno recém-formado ao profissional que as entidades empregadoras procuram, são algumas das questões a ser debatidas. Face a tais objectivos, o debate não se pode circunscrever ao espaço estritamente académico, devendo ser dada margem ao diálogo entre as diferentes entidades envolvidas neste processo.

Um exemplo deste diálogo é ilustrado pelo protocolo de cooperação assinado, no ano lectivo de 1999, entre a Universidade do Minho, a Direcção Regional de Educação Norte (DREN) e as diferentes escolas do Ensino Básico e Secundário dos distritos de Braga e Viana do Castelo, no âmbito dos Estágios Pedagógicos das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho. No sentido de reforçar a ligação com as escolas, bem como de valorizar as potencialidades dos Estágios Pedagógicos, esta instituição do Ensino Superior lançou como proposta o estabelecimento de *Programas Plurianuais de Colaboração* com as Escolas por forma a: "1. Promover uma

mais ampla integração dos Estágios Pedagógicos nos planos de actividades das Escolas, criando condições de funcionamento, estabilidade e continuidade que permitam a sua implementação e avaliação, o que só se poderá fazer em programas plurianuais de funcionamento (de pelo menos 3 anos); 2. Promover a (...) formação e acompanhamento especializado dos supervisores, no quadro de uma formação acreditada, de modo a constituir uma carteira de formadores/supervisores; 3. Promover um maior apoio científico e pedagógico aos estagiários na Universidade (...); 4. Promover (...) a dotação dos núcleos e das Escolas de meios e apoios à inovação no âmbito da didáctica da disciplina e do combate ao insucesso escolar; 5. Promover a avaliação do funcionamento do estágio". A um terceiro parceiro (DREN) é atribuída a tarefa de "estimular, acompanhar e apoiar estes programas plurianuais e a criar as condições que permitam a sua viabilização e funcionamento, no âmbito das suas competências".

A preocupação em promover o desejado diálogo entre as instituições do Ensino Superior e o Mercado de Trabalho não se deve, porém, cingir à última etapa da formação destes alunos. Tal diálogo deve começar nos primeiros anos de formação, por intermédio de currículos que promovam crescentes níveis de articulação entre a teoria e a prática. Estes poderão passar, por exemplo, pela implementação de experiências que permitam aos alunos, cada vez mais cedo, contactar com "o mundo real" e fazer a ponte com os conteúdos teóricos aprendidos nos bancos da Universidade. Julga-se que esta imersão gradual no Mundo do Trabalho, para além das competências que poderá promover junto dos alunos, poderá também minorar algumas das dificuldades habitualmente associadas à entrada no estágio, a que já aludimos.

Uma outra questão importante a debater neste diálogo prende-se com a avaliação dos estágios. Para além de surgir como uma forma de reconhecer o valor e o trabalho dos alunos, essa avaliação dos estágios assume também um importante papel em termos da sua entrada no Mercado de Trabalho. Mediante isto, a identificação de modelos e critérios de avaliação que melhor se adequem à estrutura e natureza dos estágios, e que traduzam com algum rigor o valor e a competência dos estagiários (quase profissionais), deverá constituir uma preocupação constante entre os responsáveis. De referir, no entanto, que apesar da necessidade de preservar a avaliação dos estágios

como uma componente importante a ter em conta na sua dimensão mais formal, importa que não se caia no extremo de a colocar como a dimensão central do estágio. A sua excessiva valorização poderá perverter os objectivos desta etapa de formação dos alunos, concentrando-se estes nos requisitos mínimos e no resultado final, mais do que na formação em si mesma.

Por último, mas não menos importante, há que auscultar o protagonista de todo este processo: o próprio estagiário. Acreditando que, por intermédio deste, se poderá conhecer mais a fundo a realidade dos estágios, os autores têm vindo, neste últimos 4 anos, a desenvolver um trabalho que procura aceder aos aspectos mais significativos do repertório experiencial dos estagiários. Tendo actualmente em curso um estudo centrado nas vivências dos finalistas de todas as Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho, é um dos propósitos do mesmo recolher elementos que permitam uma reflexão mais aprofundada sobre os estágios pedagógicos na formação de professores.

Referências

- AINLEY, P. & CORBETT, J. (1994). From vocationalism to enterprise: Social and life skills become personal and transferable. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3), pp. 365-374.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Aveiro: CIDInE.
- AMIGUINHO, A., VALENTE, A., CORREIA, H. & MANDEIRO, M. J. (1997). *Formar-se no projecto e pelo projecto*. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- BARROSO, J. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- BOOTH, M., HARGREAVES, D. H., BRADLEY, H. & SOUTHWORTH, G. (1995). Training of doctors in hospitals: A comparison with teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 21 (2), pp. 145-161.
- BRIGGS, F. (1984). The organisation of practicum: the responsibilities of the teacher and the college supervisor: A pilot study. *Australian Journal of Teaching Practice*, 4 (2), pp. 15-26.

- BULLOUGH, JR R. V. & GITLIN, A. D. (1994). Challenging teacher education as training: Four propositions. *Journal of Education for Teaching*, 20, (1), pp. 67-81.
- CAIRES, S. & ALMEIDA, L. S. (1996). Avaliação de estágios curriculares: Contributos para a operacionalização de uma escala. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. IV. Braga: APPOPT, pp. 61-68.
- CAIRES, S. & ALMEIDA, L. S. (1997). Vivências e percepções do estágio: Adaptação à instituição e variáveis associadas. *Revista de Estudos de Investigação em Psicologia e Educação*, 1, pp. 33-40.
- CAIRES, S. & ALMEIDA, L. S. (1998). Estágios curriculares: Avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo de trabalho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3(1), pp. 83-96.
- CAIRES, S. (1998). *Vivências e percepções de estágio: A experiência de um grupo de alunos da Universidade do Minho*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- CANÁRIO, R. (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C. & MOREIRA, F. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Aveiro: CIDInE.
- COLE, A. L. & KNOWLES, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), pp. 457-471.
- DUQUETTE, C. (1994). The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program: Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 10 (3), pp. 345-353.
- ESPINEY, L. (1997). Formação inicial/formação contínua de enfermeiros: Uma experiência de articulação em contexto de trabalho. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- GRADY, N. (1988). Supervision in the practicum. *ACT papers in Adult Education and Training*, September, pp. 19-22.
- HAWKEY, K. (1996). Image and the pressure to conform to learning to teach. *Educational Research Journal*, 27 (2), pp. 279-300.
- HEAD, J., HILL, F. & MAGUIRE, M. (1996). Stress and the post graduate secondary school trainee teacher: A british case study. *Journal of Education for Teaching*, 22 (1), pp. 71-84.
- JARDINE, D. & FIELD, J. (1992). "Disproportion, mounstrousness, and mistery": Ecological and ethical reflections on the initiation of student-teachers into the community of education. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), pp. 301-310.
- JOHNSTON, S. (1994). Conversations with student teachers - Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), pp. 71-82.
- KNOWLES, J. G. (1988). A beginning teacher's experience. Reflections on becoming a teacher. *Language Arts*, 65 (7), pp. 702-712.
- KUZMIO, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), pp. 15-27.
- LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- LALANDA, M. C. & ABRANTES, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Aveiro: CIDInE.
- LUDKE, M. (1996). Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 99, pp. 5-15.
- MACHADO, C. (1996). *Tomar-se professor - da idealização à realidade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- MALGLAIVE, G. (1997). Formação e saberes profissionais: Entre a teoria e a prática. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- MARTIN, D. (1997). Mentoring in one's own classroom: An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), pp. 183-197.
- MCNALLY, J., COPE, P., INGLIS, B. & STRONACH, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), pp. 485-498.
- MCNALLY, J., COPE, P., INGLIS, B. & STRONACH, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), pp. 219-231.
- PIRES, C. (1998). Estagiar um verbo irregular. In *Notícias magazine*, nº 317; 21 de Junho.
- PRICE, D. A. (1987). The practicum and its supervision. In K. J. Eltis (Ed.), *Australian Teacher Education in Review*. South Pacific Association for Teacher Education.
- RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- RYAN, G., TOOHEY, S. & HUGHES, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, pp. 355-377.
- SCHON, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SILVA, M. C. M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- SIMÕES, C. M. & RALHA SIMÕES, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Aveiro: CIDInE.
- SPRINTHALL, N. & SPRINTALL, R. C. (1992). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- THEIS-SPRINTHALL, L. (1986). A collaborative approach for mentor training: A working model. *Journal of Teacher Education*, 37, pp. 13-20.

- TOOHEY, S. RYAN, G. & HUGHES, C. (1996). Assessing the practicum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), pp. 215-227.
- TURNER, C. (1988). The practicum curriculum. *Journal of Teaching Practice*, 8 (1), pp. 3-14.
- UNIVERSIDADE DO MINHO. Protocolo de Cooperação entre a Universidade do Minho, a Direcção Regional de Educação Norte e Escolas do Ensino Básico e Secundário no âmbito dos Estágios Pedagógicos das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho. Relatoria, documento PRT/VC - 19/99.
- VEALE, A. (1989). Becoming a teacher: Early childhood practicum experiences. *Early Child Development and Care*, 52, pp. 101-109.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- YARROW, A. (1992). *Teaching role of supervision in the practicum: Cross-faculty perspectives*. Brisbane: Queensland University of Technology.

THE PRACTICUM EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION: TOPICS FOR AN OPEN DEBATE

Abstract

This article describes the different ways of organising and conceptualizing the practicum experience in Higher Education. Goals of the practicum, main competences to develop, models of supervision, assessment criteria and some of the theoretical background to these issues are discussed along the article. Despite the growing recognition of the importance of the practicum on the development of Higher Education students, the debate around this issue has not been thorough enough, as can be concluded from the scarce literature on this theme. We hope that our work can promote a more open discussion around it, a task to be undertaken not only within University but mainly by it.

LE STAGE PROFESSIONNEL DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES: QUELQUES QUESTIONS POUR UN DÉBAT OUVERT

Résumé

Cet article aborde une perspective générale de comment sont pensés et organisés les stages au niveau des universités. Le but du stage, les compétences acquises, les modèles d'accompagnement et de supervision, les formes et les critères d'évaluation, ainsi que quelques théories concernant chacun de ces sujets représentent quelques-unes des questions discutées au long de cet article. Bien qu'il existe une reconnaissance de plus en plus importante du stage comme une formation dite plus professionnelle des étudiants universitaires, il est vrai que ce thème n'est pas suffisamment exploré, d'ailleurs ceci se reflète au niveau d'une faible production bibliographique sur ce sujet. On espère ainsi ouvrir un débat qui, ne pouvant se restreindre à l'université, peut être lancé à partir de ce contexte.

A Universidade ao encontro da comunidade: traços do perfil da actividade de extensão de uma universidade¹

Armando Loureiro & Artur Cristóvão

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Resumo

O estudo das relações entre a Universidade e a Sociedade versa frequentemente a maior ou menor aproximação entre ambas com base na função extensão. Reflectir sobre esta problemática a partir de um caso é o que se pretende neste artigo. Mais precisamente, apresenta-se e discute-se o perfil da actividade de extensão da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, começando pela realização de uma breve reflexão teórica acerca do tema.

Introdução

O estudo por nós desenvolvido insere-se na questão ampla que é a análise do relacionamento da Universidade com a sociedade, mais precisamente na problemática da (des)aproximação entre ambas. No caso concreto, tratou-se de estudar a relação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) com a comunidade, através da sua função de extensão. A investigação teve dois objectivos: definir o perfil da actividade de extensão desta Universidade (nas suas diferentes fases) e identificar a visão que o exterior, representado por 14 instituições da região, tem do desempenho daquela no âmbito da função em causa. Procurou-se, assim, verificar a existência ou não do afastamento referido.

O método utilizado foi o estudo de caso (Merriam, 1990) e a recolha da informação fez-se através de entrevistas (Cristóvão, 1986: 107-109; Ghiglione e Matalon, 1993: 91-97; Foddy, 1996: 101-113) informais (4) e abertas formais

(36), realizadas na Universidade e junto de representantes das instituições seleccionadas, e de técnicas documentais clássicas (Lima, 1981: 20; Cristóvão, 1988: 114-115). Os dados foram tratados através da análise de conteúdo (Lakatos e Marconi, 1988: 101-105) e da triangulação da informação (Patton, 1990: 470).

No presente artigo apresenta-se parte desse estudo, com algumas alterações. Começamos por dar a conhecer uma fracção do que foi o seu enquadramento teórico e terminamos apresentando e discutindo o perfil da actividade de extensão da UTAD. Não é abordada, portanto, a visão externa sobre o seu desempenho nesta matéria.

A Universidade e as suas funções

No Ocidente, a Universidade surgiu na Idade Média, à sombra da Igreja, como instituição organizada e homogênea, com base na corporação de professores e alunos (Marchetti, 1980: 17). No entanto, não existe, em relação às datas precisas do seu surgimento, total acordo entre aqueles que se têm dedicado ao estudo da sua história. Por exemplo, enquanto que para Serrão (1983: 11, 14-15) as Universidades surgiram no século XII, para Romero (1991: 363) apenas surgiram no século XIII. Seja como for, todos estão de acordo em relação à influência que as «escolas claustrais» da Igreja tiveram no nascimento da Universidade.

Apesar da sua longa existência, a discussão em torno das suas funções e a identificação de diversos tipos de Universidade só começou a ser feita mais recentemente. Como refere Romero (1988: 11), só a partir dos séculos XVIII e XIX se tem «procurado teorizar a ideia de Universidade», ou, como no diz Cabal (1993: 29-35), a discussão tem-se vindo a intensificar a partir do século XIX, ao ponto de hoje haver um aumento dos estudos e abordagens comparativas sobre a problemática dos modelos de Universidade.

Grosso modo, pode-se defender a existência de duas grandes formas de ver a Universidade. Por um lado, há quem defenda a sua ligação efectiva à sociedade (Marchetti, 1980; Romero, 1988; Calleja, 1990; Santos, 1994; entre outros), mas, por outro, há igualmente quem pense exactamente o contrário, isto é, que a Universidade não deve estar demasiadamente

preocupada em responder às necessidades do mundo exterior (Bloom, 1988), deve antes de mais nada preocupar-se em reforçar o seu carácter de comunidade académica (Barreto, 1992: 190), ou seja, procurar levar a cabo aquilo que são as suas reais funções, o ensino e a investigação (Queiró, 1995: 58). Esta última posição vai de encontro à de autores não tão recentes como, por exemplo, Ortega e Gasset, que, em 1930, defendia para a Universidade estas duas funções (Ortega y Gasset, 1997: 11-79).

Naturalmente, a tipologia acerca da Universidade não se esgota nesta dicotomia e têm sido vários os autores que se têm dedicado ao seu estudo; Najman (1974), Serrão (1983), Romero (1988), Dias (1989), Cabal (1993) e Crespo (1993), entre muitos outros. O que está quase sempre em causa, nestas classificações, são as funções da Universidade. Vejamos, então, de forma muito sintética, como foram evoluindo os modelos de Universidade fundados em diferentes ideias acerca das suas funções.

De acordo com Ruivo (1994: 211-212), citando Ben-David (1971), podemos identificar três tipos modernos iniciais do ensino superior: "a Universidade anglo-saxónica ou Newmaniana", ligada à educação geral dos alunos; "o modelo francês ou Napoleónico" de formação técnica avançada, de que a *École Polytechnique* de Paris é exemplo; e a "Universidade alemã", que no século XIX introduziu, sob o impulso de Humboldt, a função da investigação. Este último modelo foi assimilado pelos Estados Unidos da América (EUA), ainda no decorrer do século XIX, tendo evoluído para a chamada Universidade de Investigação, que posteriormente se estendeu com significado à Europa. Desta forma, podemos afirmar que estes modelos integravam duas grandes funções: o ensino e a investigação. Mais recentemente, deu-se uma expansão do papel básico da Universidade, que viu intensificar a investigação e integrar nos seus objectivos e funções a extensão. Estas transformações, sobretudo o apoio à comunidade, provocaram, naturalmente, mudanças na forma de organização e gestão das universidades, tendo surgido gabinetes de projectos, unidades separadas de ensino, investigação e prestação de serviços, etc. (Ruivo, 1994: 212-217).

Aliás, a este propósito, Romero (1988: 22-23) refere que a Universidade contemporânea tem como objectivos, que se «supõem ser consensuais», a investigação, a educação e o serviço/intervenção na resolução dos problemas do meio em que está inserida.

E no nosso país? Como foram sendo integradas as funções que hoje são tidas como aquelas que fazem parte integrante da Universidade?

Em Portugal, as universidades, até finais da década de setenta, estavam vocacionadas para a educação geral e preparação profissional dos estudantes, o que não quer dizer que não existissem alguns estabelecimentos, pelo menos desde a década de cinquenta, assentes noutros modelos (Ruivo, 1994: 218). A verdade, porém, é que de 1926 até à publicação da lei "Veiga Simão", em 1973, durante quase meio século, o ensino superior em geral e o universitário em particular, quase não registou transformações (Carreira, 1996: 442-443). A Universidade de Investigação só se afirmou na década de oitenta, sob a influência da publicação de uma série de diplomas legais, Decreto-Lei nº 448/79, Lei nº 19/80 e o Decreto-Lei nº 66/80, o último dos quais veio permitir a organização das Universidades em departamentos, tendo em conta a realização das funções de ensino e investigação e perspectivando a afirmação da prestação de serviços à comunidade, que teve "real" introdução na nossa Universidade na presente década (Ruivo, 1994: 220-253).

Ora, como o nosso fim primeiro se centra nesta última função, parece-nos conveniente debruçarmo-nos sobre ela de forma mais ampla e, simultaneamente, mais detalhada, começando pelo seu conceito.

A extensão universitária

É reconhecida a dificuldade, mesmo a impossibilidade, de apresentar um conceito único de extensão, verificando-se que, no fundo, extensão significa coisas diferentes para autores diferentes. Paulo Freire (1973), no seu ensaio "Extensão ou Comunicação?", põe mesmo em causa o próprio termo, argumentando que o mesmo tem subjacente uma postura "bancária" de educação, na qual há um detentor do capital saber, que o transmite automaticamente ao educando, restando a este um papel de recipiente passivo e acrítico. Assim, Freire propõe conceitos como o de "educação problematizadora", encarada como acto de comunicação "dialógico", em que os diferentes actores simultaneamente ensinam e aprendem partindo de "palavras geradoras" (palavras normalmente usadas pelos educandos na sua linguagem diária, que servem para gerar outras com o objectivo de se

aprender a ler e a escrever), numa perspectiva "consciencializadora" e libertadora. Tal visão teve impacto substantivo, numa primeira fase na América Latina e posteriormente em todo o mundo, quer a nível da educação de adultos e do desenvolvimento comunitário (Quintana, 1991; Apple e Nóvoa, 1998; Fernandes, 1998; Palma e Flecha, 1998; Sarramona, 1998; Carmo, 1999), quer na própria educação formal, por exemplo na concepção mais recente da "empowering education" (Shor, 1992).

Na verdade, a influência do seu método continua bem viva ao defender-se, por exemplo, que: «La primera alfabetización deberá acometerse en la propia lengua del sujeto, o cuando menos en una que domine oralmente. Así es posible la comprensión general de todo el proceso y la vinculación del aprendizaje con las experiencias vitales. (...) Se trata de partir de estructuras lingüísticas con sentido en vez de simples signos fónicos...» (Sarramona, 1998: 41).

Um caso concreto de aplicação actual da aprendizagem "dialógica" tem sido levada a cabo em Espanha (Barcelona). Tal projecto é encabeçado por Flecha (1997: 177), que faz o seguinte relato a propósito da referida experiência: «Hace años comencé unas reuniones de alfabetización y neolectores que terminaron por convertirse en una tertulia literaria. La mayoría de las trescientas personas que ya han participado vinieron sin el graduado escolar. Estos días están leyendo el Ulises de Joyce. El secreto de su gran transformación ha sido un aprendizaje dialógico basado en la confianza en sus capacidades».

Um pouco adiante continua o autor: «Los fundamentos de la acción comunicativa y la inteligencia cultural llevan a un aprendizaje dialógico que incluye la adquisición de todos los contenidos instrumentales necesarios para no ser socialmente excluido en esta sociedad. Esta perspectiva plantea la educación y el aprendizaje como un proceso de comunicación entre personas que se entienden y se ponen de acuerdo en base a las aportaciones que realizan en su diálogo. (...) En la tertulia literaria (...) sólo leemos y hablamos. A los tradicionalistas les puede parecer que es una forma de perder el tiempo (...). Sin embargo, charlando nos motivamos a leer y a crear nuestras propias interpretaciones de libros de Kafka o García Lorca (...): aprendemos más contenidos tradicionales de este modo que con las clases magistrales...» (Flecha, 1997: 184, 185).

No nosso país, de acordo com Fernandes (1998: 144), nos últimos anos, a influência de Paulo Freire não se tem feito sentir de forma significativa e quando o seu método é utilizado a forma de o pôr em prática não tem sido a melhor: «No âmbito da educação/alfabetização de adultos, o "Método Paulo Freire", quando utilizado, tem sido desvirtuado e expurgado das componentes de investigação das palavras e/ou temas geradores e de reflexão crítica sobre a realidade e, consequentemente, não visa a conscientização dos/as educandos/as».

No que toca à extensão universitária, o debate tem sido igualmente acoso, coexistindo várias perspectivas.

Ribeiro (1984: 2) entendia o conceito de "Extensão Universitária" à luz da definição dada pela Organização para a Cooperação Económica e para o Desenvolvimento (OCDE) em 1978, «toda a actividade ou todo o serviço de formação, oferecido por um estabelecimento de ensino superior com a finalidade de ajudar a colectividade local a resolver os problemas que tem, quer nas regiões rurais, quer urbanas». Para Favero (1977), citada por Marchetti (1980), a extensão universitária deveria ser entendida como a ligação permanente entre a Universidade e a Sociedade. Torres-Pereira (1997: 13-14), por sua vez, chama a atenção para a interligação que existe entre a extensão, o ensino e a investigação, realçando também que a primeira é a charneira entre a Universidade e a Sociedade. No entanto, estas ou quaisquer outras definições não são pacíficas, pois são muitas as dificuldades que fazem com que não haja consenso.

Na verdade, vários autores alertam-nos para a dificuldade existente em definir extensão universitária, apontando como causas o «não consenso» sobre os seus «reais objectivos» (Marchetti, 1980: 206), o facto de ser um conceito «fluido» e «muito difuso» (Ribeiro, 1984: 2), as diferenças de terminologia utilizada, o âmbito e metodologias de acção dos múltiplos programas, e, sobretudo, a variedade dos problemas e contextos sócio-políticos em que tais programas foram sendo desenvolvidos (Figueira, 1992: 35-36).

Desta forma, é natural que os programas de extensão universitária se refiram e enquadrem diversas actividades, como acções educativas para adultos, acções relacionadas com a actividade agrícola, acções de desenvolvimento regional e rural, entre muitas outras.

Num documento da OCDE, de 1987, podemos verificar a existência de tal multiplicidade, pois nele se afirma que se espera de muitas das universidades dos países daquela Organização o fornecimento de serviços, que passam: por dar resposta às necessidades de educação de adultos nos locais onde estão implementadas; pela «organização de cursos e programas para grupos profissionais locais»; pelo fornecimento de «informação e consultadoria» à «indústria local»; e pelo envolvimento em vários «serviços auxiliares» (OCDE, 1987: 33). Um exemplo concreto desta variedade de actividades e/ou programas de extensão é a Universidade de Wisconsin, nos EUA, que, em 1977, tinha projectado para o prazo de quatro anos, procurando responder às necessidades mais prementes das comunidades locais, a realização de programas de extensão à volta de seis áreas principais: (1) Desenvolvimento da Comunidade e Serviços; (2) Desenvolvimento Económico; (3) Energia e Qualidade Ambiental; (4) Alimentação — Produção, Marketing e Consumo; (5) Necessidades Humanas e Valores; (6) e Saúde Pública e Educação para a Segurança (Mulcahy e Boyle, 1977: 5-62).

Cabal (1993: 161-175) afirma também que os serviços de extensão são diversos e variam grandemente de Universidade para Universidade, tendo identificado três tipos principais, que podem ser complementares:

- a educação não formal, dirigida sobretudo a adultos, que procura satisfazer as necessidades funcionais ou profissionais dos trabalhadores, ensinar aqueles que não têm capacidade de ler e escrever, elevar o nível cultural daqueles que têm falhas na sua educação geral, entre outros aspectos;
- o serviço universitário, realizado sobretudo por alunos, que abrange áreas diversas de actuação (ligação efectiva entre educação e emprego, a resposta à procura em termos de investigação e operações tecnológicas, a ajuda a grupos socialmente desfavorecidos, etc.) e formas de funcionamento (o trabalho dos estudantes pode ser voluntário ou pago; pode ser feito por todos ou só por alguns estudantes; basear-se em todas as disciplinas ou só em algumas; etc.). Seja como for, a Organização das Nações Unidas para a Cooperação na Educação e Ciência (UNESCO) caracteriza o serviço universitário como uma preparação do estudante para o emprego e como uma forma de

estimulação da consciência social dos mesmos e não como um simples requisito para a obtenção de um grau; e

- as relações interinstitucionais, distinguindo-se as inter-universitárias, as existentes entre o Estado e a Universidade, e a ligação entre a Universidade e a indústria. O autor refere-se à maior ou menor facilidade de interligação e à forma como elas têm ocorrido. Por exemplo, no que diz respeito às conexões entre a Universidade e as empresas industriais, fala-nos da transferência tecnológica das universidades para as indústrias e dos cursos de educação contínua que a primeira fornece, em alguns países, a trabalhadores da segunda.

Assim, são na verdade múltiplas as acções englobáveis na extensão e várias as suas áreas de actuação. No entanto, tendo em conta as palavras de Ruivo (1991:40), esta função universitária tem-se concentrado numa relação preferencial com a indústria, agricultura e serviços, sendo o apoio dado directamente pela Universidade ou pela criação de unidades orgânicas específicas ou instituições próprias surgidas a partir daquela.

De acordo com Cristóvão e Portela (1992: 24), citando Long (1977), todo este conjunto de actividades pode, do ponto de vista operacional, ser incluído «nas seguintes categorias: disseminação de conhecimentos extra-muros; criação de programas de ensino extra-muros; investigação aplicada a problemas públicos imediatos; partilha de recursos (...), instalações, (...) e pessoal de ensino; participação pública em actividades culturais (...); contribuição para o desenvolvimento de políticas; e participação no desenvolvimento comunitário e na resolução de problemas da comunidade».

Em geral, tomando em consideração o referido, cremos poder entender a extensão universitária como uma multiplicidade de pontos de ligação entre a Universidade e os diferentes sectores da sociedade, realizando-se tal conexão normalmente através da educação não formal (educação de adultos, formação contínua, formação profissional, que pode ser feita através de seminários, de congressos, de cursos etc.), do relacionamento interinstitucional (a transferência tecnológica da universidade para empresas, a relação entre universidades, etc.), do serviço universitário (levado a cabo sobretudo por alunos e que enquadra, entre outros programas, a ligação efectiva entre educação e emprego através de estágios) e da

prestação de serviços directos à comunidade (partilha de recursos humanos e técnicos, de instalações, intervenção cultural, participação em programas de desenvolvimento comunitário, investigação aplicada a problemas públicos, etc.), com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e do meio onde ela é aplicada. Estas diferentes formas (tipos) de realizar a extensão são complementares, o que quer dizer que uma acção ou um programa de extensão pode ser enquadrado simultaneamente em mais que um dos tipos apresentados.

A penetração da ideia de extensão universitária. Um ideal não realizado?

Pretende-se, nesta parte do texto, dar conta de como o processo de integração na Universidade da função extensão se foi desenvolvendo, analisar a maneira como tem decorrido, justificar o desfasamento existente entre a proclamação e a sua prática social e, por fim, apresentar uma série de ideias consideradas pertinentes para a efectivação da referida função.

O processo de integração

São vários os autores que apontam o século XIX como aquele onde pela primeira vez foi utilizado o termo extensão no contexto universitário. Figueira (1992: 36) afirma que as actividades de apoio tiveram origem em meados do século XIX na Universidade de Cambridge e eram destinadas a pessoas que, por razões diversas, não podiam frequentar a Universidade. Marchetti (1980: 204) diz que na Universidade de Oxford as actividades de extensão começaram a ser desenvolvidas no final do século XIX. Ruivo (1994: 213-217) refere igualmente que na Alemanha, a partir daquele século, a Universidade começou a prestar serviços à indústria e nos EUA tal actividade teve início desde que começou a funcionar a designada Universidade de Investigação, sob a forma de apoio aos agricultores, com o objectivo de proporcionar o desenvolvimento rural do país.

A ideia foi-se espalhando a várias partes do Globo e atingiu maior força a partir dos anos 40 e sobretudo a partir da década de 60, altura em que a Universidade se viu confrontada com as cada vez maiores exigências por parte da sociedade, que foi apelando com intensidade para a participação daquela em múltiplas direcções e que Santos (1994: 174) resumiu em

exigências produtivistas e sócio-políticas. Actualmente, segundo Ruivo (1991: 44), estas actividades têm maior peso nos EUA.

Em Portugal, a primeira referência à extensão foi feita no decorrer da Primeira República, na Constituição Universitária de 1911, na qual se defendia, como fim da Universidade, realizar o «estudo metódico dos problemas nacionais e difundir a alta cultura na massa da nação, pelos métodos de extensão universitária». Contudo, tal intenção durou pouco tempo, pois «o texto de 1918 acentua o fecho das instituições universitárias sobre si próprias» (Crespo, 1993: 35-36). A verdade é que esta primeira tentativa não passou disso mesmo e, como já referimos, só na presente década tais acções começaram a ter importância, graças ao apoio de programas como o Programa Específico para o Desenvolvimento da Indústria Portuguesa (PEDIP) (Ruivo, 1994: 218) e à legislação da década anterior, nomeadamente à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), que, entre outros fins, estabeleceu para o ensino superior: «Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade» (alínea f); e «continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural» (alínea g). Um pouco mais tarde, em 1988, através da Lei de Autonomia das Universidades (Lei nº108/88), a ideia de serviço à comunidade é reforçada no Artigo 1º, nº2, onde, entre outros, é atribuído, na alínea c), o seguinte fim: «a prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca».

Não queremos dizer com isto que neste hiato temporal não mais se tenham feito referências às actividades de extensão. Na verdade, por exemplo, o Decreto-Lei nº402/73, no seu Artigo 2º, enuncia-as como um dos objectivos do ensino superior. Por outro lado, também não podemos afirmar que esta proclamação se tenha efectivado entre nós e entre muitos outros países, pelo menos da forma desejada. É sobre este aspecto que incidiremos de seguida.

Da proclamação à não efectivação

Antes de mais, parece-nos importante reflectir um pouco sobre a forma como se tem desenrolado o processo a partir dos anos 60, altura em que,

como já referimos, a ideia de apoio à comunidade ganha maior importância. A questão da responsabilidade social da Universidade começa, a partir desta data, a incluir vertentes muito variadas, ganhando especial preponderância a vertente economicista, ou seja, o relacionamento preferencial com a economia, através da indústria (Santos, 1994: 174).

Mas, para além desta vertente, que se foi sobrepondo às outras, sobretudo na Europa, o apelo à prática teve uma abrangência muito maior. Para alguns, a Universidade deveria preocupar-se com os problemas mundiais, para outros o comprometimento deveria ocorrer com as deficiências nacionais, regionais ou locais. Neste contexto, foi-se desenvolvendo a ideia de uma Universidade baseada na «multidiversidade» americana, teorizada por Clark Kerr (1982), e que Santos (1994: 179) sintetiza da seguinte forma: este tipo de Universidade seria uma instituição «funcionalizada, disponível para o desempenho de serviço público e a satisfação de necessidades sociais conforme as solicitações das agências financiadoras, estatais e não estatais». Esta visão da responsabilidade social da Universidade, para além da crítica de se poder tornar prisioneira das entidades financiadoras, pode ser ainda questionada pelo facto de muitas das suas acções terem um carácter «assistencialista» (Marchetti, 1980: 216), que julgamos ser de evitar pois, muitas vezes, implica um baixo grau de participação social. No entanto, e apesar das críticas, diga-se que a «multidiversidade» se tem mantido e até intensificado nos EUA (Santos, 1994: 180).

Apesar da intensificação da ideia de extensão universitária, são vários os autores que afirmam que a sua concretização tem sido insuficiente. Santos (1994:198) diz mesmo que estas actividades assumidas pela Universidade têm «constituído a realização frustrada de um objectivo genuíno».

Um exemplo concreto desta frustração é dado por Marchetti (1980: 213-223), ao sublinhar que as metas estabelecidas pela Universidade Federal do Ceará (Brasil), em termos de extensão, não foram alcançadas tendo sido fracos os resultados da actividade do Departamento de Extensão e das suas divisões de Integração Universidade-Comunidades Rurais, de Integração Universidade-Empresa, de Cursos e Serviços de Extensão, e de Actividades Artísticas e Culturais.

Mas, afinal, qual ou quais as razões que têm impedido a passagem da proclamação à prática? Santos (1994: 163) fala-nos da «rigidez funcional

e organizacional», da «aversão à mudança» por parte da instituição universitária e da sua «perenidade», o que logicamente pode ser entendido como factor dificultador da inserção de novas funções. Este aspecto é também realçado por Marchetti (1980: 235) quando diz que a pretensão de se realizarem «tarefas de difusão dos resultados de certas investigações» se opõem muitos professores, autoridades universitárias e «representantes de organismos exteriores à universidade, achando que essa é a função de outros órgãos».

Outro aspecto apontado como inibidor do êxito de muitas das acções de extensão é o facto de muitas delas não corresponderem às reais necessidades da comunidade, o que acontece graças à não participação desta na definição das mesmas (Marchetti, 1980: 216). Por outro lado, e ainda de acordo com a mesma autora, a verdade é que não existe acordo em relação aos objectivos da função de que temos vindo a falar (Marchetti, 1980: 206).

A fraca atribuição financeira que o Estado dá para actividades de apoio à comunidade constitui-se, também, como factor inibidor (Crespo, 1993: 205), a par da incipiência das redes interinstitucionais e do conhecimento imperfeito, de muitas das instituições envolvidas no processo de extensão, do «terreno que pisam» (Cristóvão *et al.*, 1992: 26).

Por fim, se é verdade que a legislação tem impulsionado a ideia de apoio à comunidade, nomeadamente entre nós, também é verdade que existe um grande desfasamento entre o que tem sido proclamado e a prática. O que se passa é que os textos legislativos² estão carregados de contradições: como se pode esperar promover o serviço à comunidade se «para efeitos do serviço prestado por um docente universitário contam-lhe, sobretudo, as horas de docência» e «para efeitos de avaliação e progresso na carreira, consideram, sobretudo, a investigação que faz e os trabalhos que publica»? (Cristóvão *et al.*, 1992: 13). O facto é que «em matéria legislativa o país aprecia a grandiloquência e pratica a ligeireza» (Queiró, 1996: 8)³. Como se pode esperar que exista uma harmonização de funções quando na realidade a «actividade extensionista não tem recebido (...) o prestígio, nem os recursos e mesmo o estímulo que a investigação, por exemplo»? (Marchetti, 1980: 210).

Estas são algumas das razões que podem ajudar a compreender a não efectivação da função extensão por parte da Universidade, e se é certo que

algumas estão no seu interior (rigidez organizacional, não correspondência de muitas das acções de extensão desenvolvidas às reais necessidades da comunidade e conhecimento imperfeito do terreno que pisam), não devemos esquecer que outras lho são completamente alheias (fracos recursos financeiros atribuídos pelo Estado à actividade em questão e desvalorização legal da mesma), e ainda outras podem ser de ordem interna e/ou externa, como é o caso da fraca cooperação interinstitucional.

Algumas exigências

Parece-nos chegada a altura de apontarmos alguns aspectos considerados essenciais para uma melhor concretização desta função universitária.

O ponto de partida deve ser a recusa de alguns aspectos que têm caracterizado a Universidade da modernidade, como lhe chamaria Santos (1994). Quanto a nós, são fundamentais três orientações: recusar a ideia de ligação preferencial à indústria, sempre que tal relação ponha em causa princípios básicos da Universidade, como o da autonomia; substituir o método assistencialista de muitas das acções de apoio, que se caracteriza por atribuir um papel passivo aos beneficiários (Marchetti, 1980: 216), por métodos que promovam a participação das comunidades, tentando criar contextos que «superem as usuais interacções, em que os cidadãos são forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhe diz respeito» (Santos, 1994: 195); e, por fim, afastar a tendência para a imposição de acções às comunidades com as quais estas, muitas vezes, não se identificam.

Defendemos uma Universidade que seja aberta à inovação, democrática, participada e crítica. Ou seja: (1) uma Universidade que, na sua actividade em geral e no exercício da extensão em particular, não pense que os conhecimentos científico, tecnológico e artístico gerados no seu interior sejam únicos e superiores, mas que promova o «reconhecimento de outras formas de saber» e em simultâneo transforme os seus processos de apoio através da «aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas» (Santos, 1994: 194); (2) uma Universidade que promova «o diálogo interinstitucional (...) estimulando o seu compromisso social» (Cristóvão *et al.*, 1992: 30), isto é, que desenvolva, através da ligação a outras

instituições interessadas e onde a «memória da inovação esteja ainda presente», o seu «sentido mais profundo da democratização» (Santos, 1994: 195, 199); (3) uma Universidade que realize uma verdadeira integração entre as diferentes funções, que aprofunde as actividades de apoio à comunidade ao ponto de elas «desaparecerem enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino» (Santos, 1994: 195), por exemplo, através de estágios integrados num serviço público à comunidade (Cristóvão *et al.*, 1992: 25), porque se assim não for, se a extensão continuar separada das outras funções corremos o risco, como refere Marchetti (1980: 228-229), de termos uma Universidade cuja responsabilidade social se esgota no ensino e na investigação; (4) enfim, uma Universidade com autonomia e com responsabilidade social, ou seja, não servil e que oriente as suas acções de apoio para as reais necessidades das comunidades, actuando preferencialmente à escala local, tendo em conta um novo sentido do desenvolvimento (Santos, 1994: 282-298; Boudon, 1990: 322), realizando avaliações regulares das suas acções, quer internamente, quer junto das comunidades e de parceiros, o que crie canais de recepção e emissão de informação, no sentido de uma verdadeira democratização (Santos, 1994: 194-195, 199).

Temos consciência de que o que propomos é de difícil concretização, mas não é impossível, pois não se trata de uma invenção de um lugar totalmente novo, mas sim do que Santos (1994: 280) designou por «heterotopia», ou seja, de uma deslocação radical dentro de um mesmo lugar, o nosso, no caso concreto o da Universidade. Julgamos que esta transformação é necessária e acreditamos que através dela todo o «potencial de serviço à comunidade» da Universidade, de que nos falamos Cristóvão *et al.* (1992: 26), possa ser posto em prática, contribuindo, então sim, para o desenvolvimento das comunidades, constituindo-se, desta forma, como verdadeiro instrumento desse desenvolvimento.

O perfil da actividade de extensão da UTAD

Definir o perfil da extensão desta Universidade, nas suas diferentes fases, foi, como já dissemos, um dos objectivos do nosso estudo. Procurámos fazê-lo a partir de cinco dimensões de análise: estratégias e políticas seguidas; estrutura e organização existente; conteúdos (actividade

produzida); processo e forma em que tem assentado; e avaliação interna. A informação foi recolhida através da análise de documentos (relatórios de actividades, anuários, boletins informativos, etc.) e da realização de entrevistas informais e abertas formais a 26 actores internos, nomeadamente, elementos e ex-elementos da Reitoria, responsáveis de Serviços e Coordenadores Científicos dos Departamentos. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo e da triangulação da informação, como antes referido.

Estratégias e políticas

Para definirmos o perfil da extensão da UTAD começámos por analisar as estratégias e políticas por ela seguidas. Os resultados do estudo mostraram-nos que, do ponto de vista oficial, a extensão sempre foi considerada uma prioridade política e sempre foi entendida como um instrumento de desenvolvimento regional. Com esse objectivo foram assinados protocolos com outras instituições, foram criados projectos (Informação Científica e Técnica — ICT, etc.) e instrumentos, como por exemplo o Centro de Estudos de Desenvolvimento Regional (CEDR), ou recentemente o Serviço Cooperativo de Extensão de Trás-os-Montes e Alto Douro (SCETAD), por forma a que, através deles, se intensificasse a extensão e, por consequência, ela se tornasse um verdadeiro meio de desenvolvimento. Portanto, tendo em conta o discurso oficial, a extensão sempre foi considerada uma função importante e um elo de ligação à região.

Posição substancialmente diferente têm outros actores da Universidade. Por exemplo, para 40% dos Coordenadores Científicos dos Departamentos esta função nunca foi uma prioridade da actuação política desta instituição.

Foi possível também detectar posições diferentes entre os Coordenadores Científicos quanto à importância da função, pois se uns a consideraram muito importante e defenderam a ligação efectiva da UTAD à comunidade, para outros ela não é importante, não faz parte, ao contrário do ensino e da investigação, das funções primeiras da Universidade, que, em seu entender, se deve preocupar com estas e não com a ligação ao exterior.

Estrutura e organização

Existem várias unidades que estão mais ou menos ligados à função, algumas das quais foram criadas com o objectivo (não exclusivo) de a desenvolverem. Assim, os "responsáveis" pela extensão da Universidade são: a Reitoria, os Departamentos (onde estão incluídos alguns laboratórios e clínicas que apoiam a comunidade), os SDE, o SCETAD, Centros e Institutos (CEDR, ITIDAI, Instituto de Ciência e Tecnologias Agrárias e Agroalimentares, Centro de informática da UTAD), entre outros.

Acontece que grande parte da extensão assenta nos docentes, ou seja, nos Departamentos. É concretizada, na maior parte dos casos, sem que exista, nas diferentes unidades consideradas, qualquer corpo específico para a realizar e muitas vezes também sem que existam objectivos definidos, planos ou estratégias delineadas. O que domina é a resposta, relativamente atomizada, a solicitações externas.

Conteúdos

Tentar saber qual a ideia existente acerca do conceito de extensão e procurar conhecer a "produção" desta Universidade nesta matéria foi outra das nossas preocupações.

Quanto ao entendimento que a UTAD tem da extensão universitária, verificámos que não há um único conceito, mas sim vários. Por exemplo, os Coordenadores Científicos dos Departamentos reflectem o que acabámos de dizer, pois deram várias definições, que agrupámos em três grandes posições, cada uma delas subdividindo-se em duas ou mais sub-posições. No entanto, mais da metade deles (11) fez uma forte ligação entre a extensão e a investigação, ou melhor, para estes a extensão é a divulgação dos resultados da investigação junto da população em geral (7 Coordenadores) ou da população agrícola (4 Coordenadores), sendo o objectivo, sempre, o desenvolvimento de cada um destes destinatários.

As actividades desenvolvidas têm sido várias e enquadram-se nos seguintes tipos: prestação de serviços directos à comunidade; educação não formal; relacionamento interinstitucional; e serviço universitário. Assumindo, globalmente, particular relevo a prestação de serviços directos à comunidade, o relacionamento interinstitucional e a educação não formal. Cada um destes

tipos foi concretizado de diversas formas ou, se desejarmos, assumiu diversos "sub-tipos", tendo ocorrido que a mesma acção foi, várias vezes, enquadrada em mais que um tipo e "sub-tipo" de extensão.

A prestação de serviços directos à comunidade tem sido realizada pela partilha de recursos humanos, partilha de recursos técnicos, partilha de recursos humanos e técnicos em simultâneo, pela investigação aplicada a problemas públicos, pela intervenção cultural e, embora este caso não seja tão comum, pela participação em programas de desenvolvimento comunitário. Nas duas primeiras fases de vida da instituição (Instituto Politécnico de Vila Real — IPVR, e Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro — IUTAD), a prestação de serviços directos à comunidade foi concretizada, sobretudo, pela partilha de recursos humanos, técnicos, humanos e técnicos, e pela investigação aplicada a problemas públicos. Actualmente tem assumido relevo a intervenção cultural, a partilha de recursos humanos, a partilha de recursos humanos e técnicos e a cedência de instalações.

A educação não formal tem-se concretizado, sobretudo, por acções de formação contínua e/ou profissional, seja por intermédio de projectos, de programas, seja por meio de cursos, seminários e todo um conjunto de acções de formação que estão fora de qualquer programa ou projecto. Outra forma pela qual tem sido praticada a educação não formal é pela educação de adultos (melhoria do seu nível cultural), estando aqui incluídos alguns dos Cursos de Verão realizados.

Quanto ao relacionamento interinstitucional, têm assumido particular relevo as relações da UTAD com o Estado (serviços públicos), sobretudo através de acções de transferência de conhecimentos e/ou de tecnologia. As relações interuniversitárias são outra forma pela qual este tipo de extensão tem sido desenvolvido, sobretudo pela partilha de pessoal docente, isto é, pela participação de docentes desta Universidade em acções de formação contínua e/ou profissional organizadas por outros estabelecimentos de ensino superior. O relacionamento da Universidade com empresas é outra maneira pela qual este tipo de extensão se tem concretizado, embora não seja tão normal como as anteriores "sub-tipos", assumindo papel preponderante, uma vez mais, a transferência de conhecimento e/ou de tecnologia daquela para empresas ou para os organismos que as representam.

O Serviço Universitário diz respeito às acções concretizadas pelos alunos. Estas, apesar de já existirem antes, assumiram importância e

diversificaram-se na actual fase da instituição. A participação em actividades culturais tem sido uma das formas através da qual os estudantes têm estado envolvidos em acções de extensão. A ligação efectiva entre a educação e o emprego é outro dos "sub-tipos" existentes. Têm realizado também trabalhos para o bem comum. A ajuda a grupos socialmente desfavorecidos também tem acontecido. Algumas acções têm contribuído para aumentar o conhecimento de técnicos e para a qualificação de trabalhadores manuais. Finalmente, os alunos têm participado em acções de extensão através da resposta a determinadas necessidades técnicas da comunidade. De todas estas formas de actuação, são as duas primeiras as mais significativas.

Processo e forma

Como tem ocorrido a concretização de todo este conjunto de acções? Qual tem sido o processo e a forma que a extensão tem assumido? Devemos alertar que alguns aspectos relacionados com esta questão foram sendo avançados na análise de outras dimensões.

Apesar de estatutariamente ser uma função claramente definida, globalmente podemos afirmar que a extensão desta instituição se encontra desestruturada, pois não há um corpo específico para a realizar, em muitas das unidades que a praticam não há estratégias definidas, não há objectivos definidos. Tal facto fez com que, por exemplo, muitos dos Coordenadores Científicos a considerassem uma actividade individualizada, personalizada, não sistemática, espontânea, voluntarista, não programada e dependente da disponibilidade dos docentes. Isto não quer dizer que não existam serviços devidamente organizados.

Relacionado com este aspecto está a informalidade ou a formalidade que a extensão tem assumido. Desta forma, nas unidades onde existe maior organização a formalidade sobrepõe-se, em princípio, à maneira informal de realização, mas mesmo nos casos em que os serviços são feitos por via formal não há uma uniformidade de actuação. Por exemplo, a existência de uma tabela de preços devidamente definida e pública (como no caso do Hospital Veterinário da UTAD), contrapõe-se o quase gratuito serviço prestado por outras unidades (ainda que tal serviço tenha carácter formal), porque não há qualquer organização nesse sentido, não há preços previamente estabelecidos. Portanto, a formalidade que o serviço assume não é garante

imediato de que quem o presta tenha a função organizada. A informalidade ou a formalidade da acção está relacionada com outra característica da extensão desta instituição, que é precisamente o pagamento ou não do serviço: em princípio quando este é feito com base na informalidade não é pago, quando assume carácter formal é pago.

Ainda relacionado com a maior ou menor organização da função está a regularidade com que ela é concretizada, não no sentido quantitativo, isto é, no sentido de se fazer muita ou pouca extensão, mas no de existirem serviços sistemáticos. Não há dúvida que têm sido praticadas acções regulares, como as desenvolvidas, entre outros, pelo Laboratório de Enologia (análise de vinhos para cooperativas) ou pelo Hospital Veterinário (através das suas clínicas médica e cirúrgica).

No entanto, a situação corrente é realizarem-se acções de extensão não sistemáticas. Na verdade, 60% dos Coordenadores Científicos dos Departamentos referiram que estes não desenvolvem acções regulares. A análise documental confirmou este aspecto, pois do total de acções identificadas, 72% não tiveram qualquer continuidade.

Os utilizadores dos serviços de extensão têm sido, sobretudo, instituições públicas e privadas da região de Trás-os-Montes e Alto Douro, preferencialmente ligadas à agricultura. Portanto, a actuação da Universidade tem ocorrido, normalmente, a nível local e regional.

O relacionamento tido com os seus utentes caracteriza-se, em geral, pela existência duma certa passividade, isto é, a extensão é realizada a partir da resposta dada à procura externa. Por outro lado, a extensão tem-se efectuado em pouco mais de metade dos Departamentos e no CEDR, com base na procura dos utentes, partindo do princípio de que quem procura é para resolver os seus problemas, mas em muitos casos ela é feita duma forma desligada dessas necessidades e de forma paternalista, sendo, muitas vezes, também, o critério de definição da acção, ou de envolvimento na acção, o interesse que o docente possa ter para a progressão na carreira, ou critérios mais ligados à investigação, como seja desenvolver projectos (dos quais resultam actividades de extensão) em áreas que estão a ser financiadas pela União Europeia e que estão, diversas vezes, afastados dos reais interesses da comunidade.

A forma de praticar a extensão passa também pela cooperação institucional, metodologia de actuação que o discurso oficial desta instituição sempre defendeu, e que acontece normalmente, de acordo com os Coordenadores Científicos, na maior parte dos Departamentos (68%). Esta é igualmente a maneira normal de actuação do ITIDA. Apesar disso, uma parte significativa da extensão não é feita assim, é o que se passa, por exemplo, no CEDR. Grande parte das parcerias são horizontais, isto é, os parceiros da Universidade são da região, estando ligados essencialmente ao sector agrícola e às autarquias. É no campo técnico que ela normalmente se desenrola, assumindo carácter formal e informal.

A divulgação das actividades de extensão é feita, presentemente, de forma institucionalizada pelo Boletim informativo da UTAD. Não se trata, porém, dum canal de divulgação de conhecimentos.

Ainda de acordo com os dados do estudo, a extensão faz-se, muitas vezes, em articulação com o ensino e/ou com a investigação, acontecendo que uma parte significativa de tal articulação ocorre de forma não organizada, não programada, o que lhe refira eficácia.

Avaliação interna

A avaliação que a própria Universidade tem feito do seu desempenho no que concerne à extensão foi outra das nossas preocupações. Globalmente, pode-se afirmar que a apreciação é a duma realização insuficiente desta função.

Naturalmente foram várias as razões apresentadas para a não concretização da forma esperada, destacando, a Universidade, dificuldades externas, sobretudo a desvalorização legal da função para a progressão na carreira dos docentes e a falta de financiamento da mesma.

Vários foram os domínios onde os diversos intervenientes deste estudo apontaram acções a implementar ou a intensificar, nomeadamente, a maior e melhor divulgação dos conhecimentos e da informação resultante da investigação e também a formação contínua a docentes de outros níveis de ensino.

Nota final

Em termos globais, cremos poder afirmar que a Universidade em causa tem realizado a extensão de várias formas (prestação de serviços directos à comunidade, educação não formal, relacionamento interinstitucional, serviço universitário), função que lhe está legalmente atribuída desde a sua formação. Agora, não a terá ainda conseguido pôr em prática da forma desejada, o que se tem ficado a dever à conjugação de vários factores.

Por um lado, porque aquilo que diversos autores consideram ser os aspectos essenciais para uma maior e melhor concretização da função poderá estar comprometido. É verdade que existe cooperação institucional, mas muita da extensão não é ainda praticada dessa forma. Actua-se, preferencialmente, a nível local e regional, mas em vários casos as necessidades das comunidades não são tidas em conta. É verdade que a extensão se faz em articulação com o ensino e com a investigação, mas em muitos casos ela não é organizada. Tem havido esforços para implementar canais de recepção e emissão de informação e de conhecimentos; no entanto, não nos parece que esta condição esteja satisfeita e, talvez por isso, vários foram os que apontaram a maior e melhor divulgação dos conhecimentos existentes como uma das medidas a tomar para a melhor concretização da extensão. Quanto aos estudos de avaliação interna sobre as actividades desenvolvidas, eles não têm sido realizados.

Por outro lado, há uma série de obstáculos que têm impedido que a realização da extensão seja mais conseguida. O maior dos quais, quanto a nós, é a sua desvalorização legal para a progressão na carreira docente. Efectivamente, como se pode esperar um grande envolvimento dos docentes em actividades deste género quando têm que realizar uma série de provas para progredirem na sua carreira, para conseguirem até estabilidade em termos de emprego, e quando na avaliação de tais provas tais actividades praticamente não são consideradas? Ora, como vimos, a extensão desta Universidade desde sempre tem sido feita com base nos docentes, não havendo, na maior parte dos casos, recursos humanos destinados a esta função, o que, pelo que acabámos de referir, inibe um maior desenvolvimento da mesma.

Notas

- 1 Esta questão é abordada a partir da apresentação abreviada e com algumas alterações de dois capítulos da tese de mestrado intitulada "A Universidade e o Apoio à Comunidade: o Caso da UTAD", realizada no âmbito do curso de mestrado em *Instrumentos e Técnicas de Apoio ao Desenvolvimento Rural* da UTAD e detida em Julho de 1999.
- 2 Referimo-nos à Lei de Bases do Sistema Educativo e à Lei da Autonomia das Universidades.
- 3 Sobre a questão do desfasamento entre a lei e a prática social, se existir interesse em compreender o estado semiparalelo de Portugal, ver Santos (1990:105-150).

Referências

- APPLE, M., & NÓVOA, A., Orgs. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- BARRETO, A. (1992). *Os Silêncios do Regime*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BLOOM, A. (1988). *A Cultura Inculta: Ensaio sobre o Declínio da Cultura Geral*. Lisboa: Europa-América.
- BOUDON, R. (1990). *O Lugar da Desordem*. Lisboa: Gradiva.
- CABAL, A. (1993). *The University as an Institution Today*. Paris: UNESCO Publishing.
- CALLEJA, T. (1990). *La Universidad como Empresa: Una Revolución Pendiente*. Madrid: Ediciones Rialp.
- CARMO, H. (1999). *Desenvolvimento Comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARREIRA, M. (1996). As Políticas Sociais em Portugal. In A. Barreto (Org.), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: I.C.S. da Universidade de Lisboa.
- CRESPO, V. (1993). *Uma Universidade para os Anos 2000 — O Ensino Superior numa Perspectiva de Futuro*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- CRISTÓVÃO, A. (1986). *Farmers' Participation in the Development of Agricultural Extension Programs in one County in Trás-os-Montes, Northeastern Portugal*. Tese de Doutoramento. University of Wisconsin — Madison.
- CRISTÓVÃO, A. & PORTELA, J. (1992). A Extensão Rural e a Universidade: Contributo para uma Reflexão. *Ciências Humanas e Sociais*, 1, pp. 9-31.
- DIAS, F. (1989). *Construção do Sistema Universitário no Brasil*. Brasília: CRUB.
- FERNANDES, J. (1998). Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire. In M. Apple & A. Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIRA, E. (1992). Conceito, Propósito e Funções da Extensão. *Ciências Humanas e Sociais*, 1, pp. 35-42.
- FLECHA, R. (1997). Compensación, Aceleración, Intelectual Cultural. In J.G. Carrasco (Coord.), *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- FODDY, W. (1996). *Como Perguntar - Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FREIRE, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- GASSET, Ortega y (1997). *Misión de la Universidad. Segunda reimpresión en «Obras de José Ortega y Gasset»*. Madrid: Alianza Editorial.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito — Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1988). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- LIMA, M. (1981). *Inquérito Sociológico — Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARCHETTI, M. (1980). *Universidade: Produção e Compromisso*. Ceará: Edições U.F.C.
- MERRIAM, B. (1990). *Case Study Research in Education — A Qualitative Approach*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- MULCAHY, S. & BOYLE, P. (1977). *Program Goals for U. W. System Noncredit Outreach*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin-Extension.
- NAJMAN, D. (1974). *L'Enseignement Supérieur, pour quoi Faire?* Librairie Arthème Fayard.
- OCDE (1987). *Que Futuro para as Universidades*. Lisboa: G.E.P./M.E.
- PALMA, F. & FLECHA, R. (1998). Educação de Pessoas Adultas. In A. Petrus (Coord.), *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage Publications.
- QUEIRÓ, J. (1995). *A Universidade Portuguesa - Uma Reflexão*. Lisboa: Gradiva.
- QUINTANA, J. (1991). *Pedagogia Comunitária - Perspectivas mundiais de educação de adultos*. Madrid: Narcea.
- RIBEIRO, M. (1984). O I.U.T.A.D. como Agente de Extensão Rural. Comunicação apresentada no II Workshop de Extensão Rural, Universidade de Évora.
- ROMERO, J. (1988). Concepções de Universidade. In A. Finger (Org.), *Universidade: Organização, Planeamento e Gestão*. Florianópolis: UFSC/CPGA.
- ROMERO, J. (1991). A Universidade e o Seu Papel na Sociedade Contemporânea e Futura. In Comissão Organizadora do Congresso "História da Universidade" (Ed.), *Universidade(s) — História, Memória, Perspectivas* (Volume 4). Coimbra.
- RUIVO, B. (1991). As Instituições de Investigação e as Políticas Científicas em Portugal. In J. Gago (Coord.), *A Ciência em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- RUIVO, B. (1994). Evolução Institucional e Organizativa do Ensino Superior em Portugal. In J. Gago (Coord.), *Prospetiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: DEPGEF-Ministério da Educação.
- SANTOS, B. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. (1994). *Pela Mão de Alca. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SARRAMONA, J. (1998). La Alfabetización. In J. Sarramona, G. Vázquez & A. J. Colom (Eds.), *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

- SERRÃO, J. (1983). *História das Universidades*. Porto: Lello & Irmão, Editores.
- SHOR, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- SOUSA, M. (1991). *Legislação do Ensino Superior, 1930-1990*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- TORRES-PEREIRA, J. (1997). *A Telemática e o Desenvolvimento Regional*. Comunicação apresentada nas VI Jomadas Luso-Galaicas de Ciência e Desenvolvimento. UTAD, Vila Real.

THE UNIVERSITY MEETS THE COMMUNITY: TRAITS OF THE EXTENSION WORK PROFILE OF A UNIVERSITY

Abstract

The study of the relationships University-Society frequently addresses the issue of the linkages between both through the extension function. To reflect about such problematic, analysing a specific case, is the aim of this article. More precisely, the profile of extension work of the University of Trás-os-Montes and Alto Douro is presented and discussed, starting with a brief theoretical review about the theme.

L'UNIVERSITÉ À LA RENCONTRE DE LA COMMUNAUTÉ: TRAITS DU PROFIL DE L'ACTIVITÉ DE VULGARISATION D'UNE UNIVERSITÉ

Résumé

L'étude des relations entre l'Université et la Société porte souvent sur une approche plus ou moins grande parmi les deux ayant pour base la fonction extension. Réfléchir sur cette problématique à partir d'un cas c'est ce que cet article se propose de faire. Plus précisément, il présente et discute le profil de l'activité de vulgarisation de l'Université de Trás-os-Montes e Alto Douro, en commençant par la réalisation d'une brève réflexion théorique à ce sujet.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Armando Loureiro, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 5000 Vila Real, Portugal.

Modelo de imputação de custos e de recursos: o caso da Universidade do Minho

Sérgio Machado dos Santos

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O texto apresenta o modelo de imputação de custos a projectos que foi desenvolvido na Universidade do Minho desde 1994. O sistema de contabilidade analítica por projectos é detalhadamente descrito e fundamentado. O modelo matricial de gestão da Universidade do Minho, no qual os cursos não estão directamente dependentes de um Departamento ou de uma Escola, torna particularmente relevante o processo de imputação dos alunos de cada curso aos Departamentos que têm intervenção nesse curso. É, por conseguinte, desenvolvido um modelo de imputação de alunos a Departamentos, na sequência do qual se definem, igualmente, modelos de alocação de docentes, de lugares do quadro de professores e de pessoal não-docente por unidades orgânicas. É ainda apresentada uma síntese do processo global de imputação de recurso e de custos, que integra a aplicação faseada dos diversos modelos descritos. A terminar, são feitas algumas considerações sobre uma possível evolução na aplicação do modelo de alocação de docentes.

1. Modelo de contabilidade analítica

1.1 Introdução

A Universidade do Minho tem em funcionamento, desde 1985, uma estrutura de Contabilidade Analítica por Centros de Custos, e desenvolveu em 1994 um modelo de imputação de custos a projectos, por forma a determinar quanto custa cada um dos projectos em curso.

A imputação de custos em projectos de natureza tão complexa como são os cursos e projectos de investigação universitária terá sempre por base critérios de certa forma arbitrários. A validade do modelo dependerá, por conseguinte, do grau de consenso que for possível estabelecer na aceitação dos critérios que lhe estão subjacentes. Com essa preocupação em mente, as bases para o modelo de contabilidade analítica foram submetidas a uma ampla auscultação, envolvendo todos os órgãos e unidades orgânicas da Universidade do Minho.

No presente trabalho apresentam-se as bases do modelo de imputação que tem vindo a ser utilizado, no qual o Departamento surge como a célula-base onde se desenvolve a actividade científico-pedagógica. O presente modelo traduz de perto a estrutura matricial de gestão da Universidade do Minho, sucintamente descrita no ponto seguinte. Considera-se, contudo, que o modelo é adaptável a instituições de ensino superior organizadas em Faculdades e/ou Departamentos, sendo porventura mais simples, nessas circunstâncias, a construção das matrizes de imputação de custos a projectos devido à menor horizontalidade dos centros de recursos e, por conseguinte, à maior aproximação entre centros de custos e projectos.

1.2 O modelo matricial da Universidade do Minho

A Universidade do Minho adopta um modelo organizacional cujas bases assentam na existência de "grupos de projectos", dando forma a um sistema matricial e de gestão por objectivos que envolve articuladamente projectos e unidades orgânicas.

Os projectos são definidos como actividades organizadas de ensino (projectos de ensino ou cursos), de investigação e de serviços especializados, orientadas no sentido da realização dos fins próprios da Universidade.

Por sua vez, as unidades orgânicas são núcleos de recursos humanos e materiais, nos quais assenta o desenvolvimento de todo o tipo de projectos da instituição, podendo de acordo com os seus objectivos específicos assumir a forma de escolas, unidades culturais, ou serviços.

Projectos e unidades orgânicas, ou de recursos, constituem desta forma a estrutura básica da Universidade e é pela sua interacção que se configura o modelo de gestão matricial. Não sendo formalmente equivalentes,

até pelo facto de o desenvolvimento de cada projecto ser frequentemente levado a cabo por diversas unidades orgânicas, nele envolvidas em simultâneo, projectos e unidades orgânicas são por este motivo dotados de estruturas diferenciadas de gestão.

Procura-se, desta forma, alcançar uma organização flexível, uma interdisciplinaridade crescente e uma adequada racionalização dos recursos.

Associado a cada unidade orgânica existe um centro de custos, desdobrado em itens de acordo com os tipos de verbas envolvidas (despesas com pessoal, consumo corrente, verbas de capital, verbas de formação, verbas de intercâmbio, ...). Existem ainda centros de custos associados aos Serviços Centrais e um centro de custos para os encargos gerais de funcionamento (despesas com manutenção, energia e outros encargos assumidos de forma centralizada).

Na presente fase de desenvolvimento do modelo de imputação de custos a projectos, consideram-se como "projectos":

- a) cada um dos cursos de formação inicial;
- b) o conjunto dos cursos de pós-graduação no âmbito de cada Departamento;
- c) os Centros de Investigação;
- d) as Unidades Culturais;
- e) os serviços especializados à Comunidade.

O modelo permite, contudo, o desdobramento por projectos no caso das alíneas b) a d).

1.3 O modelo de imputação de custos

1.3.1 Carácter matricial do modelo

A determinação dos custos por projecto resulta directamente da estrutura dos centros de custos, através de um processo de cálculo automático uma vez fixados coeficientes de imputação apropriados:

$$P_p = \sum_{cc=1}^{N_{cc}} \alpha_{p,cc} C_{cc} \quad , \quad p=1, \dots, N_p$$

em que

- P_p representa os custos do Projecto p ;
- C_{cc} representa os encargos assumidos no Centro de Custos cc ;
- $\alpha_{p,cc}$ é o coeficiente de imputação do Centro de Custos C_{cc} ao Projecto P_p , i.e., representa a fracção dos custos C_{cc} que é imputada ao projecto P_p ;
- N_p é o número global de projectos considerados;
- N_{CC} é o número global de Centros de Custos da Conta 9.

A matriz $\alpha_{p,cc}$ permite, por conseguinte, construir o vector de "Custos/Projecto" P a partir do vector "Centro de Custos" C :



1.3.2 A estrutura global do modelo

O modelo proposto, de formulação extremamente simples, tem a grande dificuldade de construção da matriz α . Os principais problemas dizem respeito, naturalmente, aos projectos de ensino e de investigação.

Adoptou-se, por conseguinte, uma abordagem por partes, e simultaneamente em cadeia, onde, como se disse, o Departamento ocupa uma posição intermédia chave no processo de imputação. O diagrama na Figura 1 ilustra o mecanismo proposto, que obedece às seguintes ideias:

- a) os custos de cada curso derivam directa e exclusivamente dos Departamentos nele envolvidos, de acordo com uma matriz γ que tem por base os esquemas de imputação de alunos por Departamento;

- b) os custos dos "Projectos de Investigação" resultam de três componentes:

- a imputação dos Custos dos Departamentos cujos docentes contribuem para a investigação desenvolvida no Centro de Investigação;
- as verbas directamente geridas pelos Centros de Investigação;
- as verbas de financiamentos externos com Centro de Custos I&D próprio;

- c) os custos dos "Projectos de Actividades Culturais" correspondem às verbas directamente atribuídas às Unidades Culturais homónimas e ainda à imputação das verbas directamente atribuídas ao órgão de coordenação dessas Unidades (o Conselho Cultural);

- d) os custos dos "Projectos de Prestação de Serviços" correspondem aos valores lançados nos Centros de Custos próprios;

- e) para efeitos das alíneas a) e b) considera-se, tentativamente, que dois terços dos custos globais de cada Departamento têm a ver com a *função ensino* e um terço com a *função investigação*;

- f) nos referidos *custos globais* do Departamento estão unicamente incluídas as verbas transferidas do OE, isto é, não se consideram as receitas próprias; por essa razão, não se procede a qualquer imputação dos custos dos Departamentos aos projectos de prestação de serviços, uma vez que se pressupõe que estes projectos são auto-financeáveis; esta abordagem implica, obviamente, que os *overheads* destinados a cobrir os custos indirectos sejam contabilizados nos respectivos Centros de Custos;

- g) os custos globais de cada Departamento são obtidos a partir de várias componentes:

- as dotações departamentais (custos directos, identificados autonomamente na Contabilidade por Centros de Custos), que incluem:
 - os custos com o pessoal afecto ao Departamento;
 - as dotações em verbas de funcionamento directamente atribuídas ao Departamento;

- as dotações de capital;
- os custos indirectos, em despesas correntes e despesas de capital, correspondentes à imputação de:
 - despesas comuns dentro da Escola;
 - despesas com os Serviços Centrais, as Unidades de Apoio e os Encargos Gerais de Funcionamento.

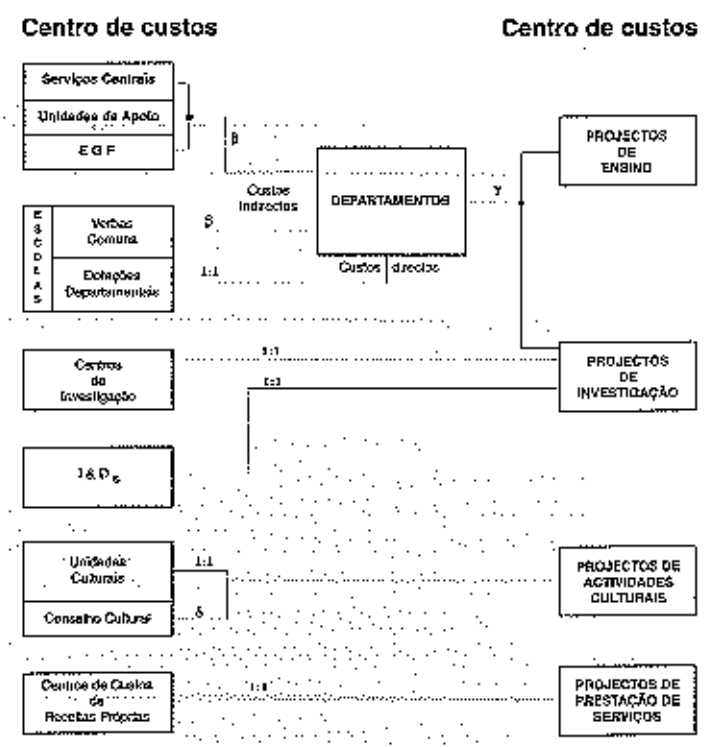


Figura 1 - Estrutura global do modelo de imputação de custos

1.3.3 Os custos indirectos dos Departamentos (matriz β)

A matriz β destina-se a permitir o cálculo dos custos indirectos, em despesas correntes e em capital, a imputar a cada Departamento. Os Centros de Custos a considerar para as linhas da matriz são:

- a) os Serviços Centrais (Contas 91.1, 91.2, 91.3, 91.5 e 91.6);
- b) as verbas comuns das Escolas (Contas 92.#0);
- c) as Unidades de Apoio (Contas 94.##);
- d) os Encargos Gerais de Funcionamento (Contas 96);
- e) os Investimentos (Contas 97).

Por cada Departamento podem ser construídas duas matrizes β , uma relativa às despesas correntes e outra às despesas de capital. A primeira poder-se-á ainda desdobrar em despesas de funcionamento e despesas com pessoal e a segunda em pequenas despesas de capital e despesas com investimentos.

1.3.4 Imputação dos custos departamentais aos projectos (matriz γ)

Se representarmos por CD_d os custos globais do Departamento d , considerar-se-á que dois terços desse valor correspondem à intervenção do Departamento nos projectos de ensino e um terço nos projectos de investigação.

A imputação de custos ao curso c (representado por CC_c) será:

$$CC_c = \sum_{d=1}^{N_d} \gamma_{dc} \times CD_d$$

onde γ_{dc} = fracção dos custos do Departamento d imputado ao Curso c ;

N_d = número de Departamentos.

Por sua vez, os custos departamentais imputados a um Centro de Investigação i (representados por CDI_i) serão:

$$CDI_i = \sum_{d=1}^{N_d} \gamma_{di} \times CD_d$$

As linhas da matriz γ são relativamente fáceis de definir, uma vez estabelecido um modelo de imputação dos alunos de cada curso por Departamentos. Para o efeito, vamos representar por A_{dc} a fracção do total de alunos imputado ao Departamento d provenientes do curso c . Por

exemplo, $A_{37} = 0.35$ significa que 35% dos alunos que são imputados ao Departamento 3 provêm do curso 7. Verificar-se-á, então, que:

$$\sum_{c=1}^{N_c} A_{dc} = 1 \quad (100\%)$$

onde N_c é o número total de cursos existentes.

Admite-se que o grau de intervenção de um Departamento nos vários cursos em que lecciona é homogêneo em termos de custos/aluno (note-se que o inverso não seria verdadeiro). Por sua vez, os alunos de pós-graduação imputados ao Departamento são ponderados em termos de alunos equivalentes a alunos de formação inicial, de acordo com as rácios aplicáveis ao Departamento em causa para os cursos de formação inicial e para a pós-graduação, por forma a manter o princípio da homogeneidade de intervenção. Então, como apenas 67% dos custos do Departamento são imputados aos cursos, os elementos da linha d da matriz γ serão:

	Curso 1	...	Curso c	...	Curso N_c-1	Pós-grad. (ponderado)	Investigação
Departamento d :	$0.67 \times A_{d1}$	...	$0.67 \times A_{dc}$	...	$0.67 \times A_{d(N_c-1)}$	$0.67 \times A_{dN_c}$	0.33

Como se afirmou em 1.2, a pós-graduação é considerada de forma global, sem separação por cursos. O modelo de imputação fornecerá, por conseguinte, no que se refere a este nível de ensino:

- os recursos financeiros de cada Departamento afectos à pós-graduação;
- o esforço financeiro global da Universidade do Minho na pós-graduação.

Note-se que a matriz γ se pode aplicar, com os mesmos coeficientes, tanto aos custos totais do Departamento como a subdivisões desses custos (encargo com pessoal, despesas correntes do funcionamento ou despesas de capital).

1.3.5 Conselho Cultural (matriz δ)

Os elementos da matriz δ de imputação dos custos correntes do Conselho Cultural às Unidades Culturais (matriz de uma só linha) poderão ter por valor, numa primeira aproximação, o quociente das despesas directas de cada Unidade Cultural pela despesa global do conjunto dessas Unidades, i.e., admite-se uma imputação proporcional à despesa da Unidade.

1.3.6 Construção da matriz β

Esta é a matriz mais difícil de construir com bases objectivas, sendo necessária uma abordagem diferente conforme a natureza dos Centros de Custos.

No modelo adoptado, considerou-se que a imputação dos encargos com os Serviços Centrais, os Encargos Gerais de Funcionamento e as Unidades de Apoio se faz proporcionalmente ao número de docentes "equivalentes a tempo integral" (ETI) correspondentes à programação de efectivos docentes para o Departamento (programação essa que toma como referência o número de alunos imputado ao Departamento e ainda as rácios aplicáveis). No caso de algumas das Unidades de Apoio, como por exemplo o Centro de Informática ou o Centro de Comunicações, revelou-se necessário um estudo mais aprofundado, de modo a obter uma solução mais consentânea com a realidade.

Quanto às "verbas comuns" das Escolas, o modelo promove uma distribuição proporcional ao número de docentes ETI programados para o Departamento.

No caso dos investimentos (espaços comuns ou construções), é necessário construir o modelo de imputação ano a ano, de acordo com o plano de investimentos.

2. Modelo de imputação de alunos a departamentos

2.1 Bases para a imputação

O modelo de imputação dos alunos de cada curso aos Departamentos que têm intervenção nesse curso constitui a base quer para a obtenção de uma referência para o número de docentes a alocar a cada Departamento, quer para o modelo da contabilidade analítica por projectos.

A matriz A_i de imputação de A_i alunos é construída de acordo com a intervenção do Departamento (d) no curso (c), intervenção essa medida em termos das escolaridades e do número de créditos proporcionados pelo Departamento ao curso. Por razões de maior precisão do modelo, a matriz é desdobrada por anos curriculares, visto que a intervenção de cada Departamento não é homogênea ao longo do curso. Assim, o elemento $A_{i\text{cda}}$ da matriz A_i representa, para o ano curricular a do curso c, a fração da carga curricular que é garantida pelo departamento d. Por exemplo, $A_{i732} = 0.21$ significa que, no 2º ano curricular do curso 7, o Departamento 3 contribui com 21% do esforço docente. Consequentemente, 21% dos alunos que frequentam o 2º ano do curso são imputados ao Departamento 3. Por sua vez, um valor nulo para $A_{i\text{cda}}$ significa que o Departamento d não lecciona no ano a do curso c.

Note-se que a matriz A_i é distinta da matriz A referida em 1.3.4 e que, neste caso, se verifica a relação:

$$\sum_{d=1}^{N_d} A_{i\text{cda}} = 1 \quad (100\%)$$

Para a determinação dos valores da matriz A_i considera-se a média aritmética da percentagem de carga horária e da percentagem do número de créditos garantidos por cada Departamento, para o curso e ano curricular em causa. No exemplo atrás apresentado, os dados relevantes são os seguintes:

- o plano curricular do 2º ano do curso 7 totaliza 26 horas de aulas por semana e 37 unidades de crédito; 76 alunos frequentam o 2º ano do curso;
- o Departamento 3 é responsável pela leccionação, nesse ano curricular, de disciplinas que correspondem a uma escolaridade média de 6 horas por semana (23.1% do total das 26 horas) e a 7 unidades de crédito (18.9% do total de 37 créditos);
- o valor de A_{i732} corresponde, portanto, à média dos valores 0.231 e 0.189, i. e., toma o valor 0.210;
- consequentemente, 21% dos 76 alunos que frequentam o ano curricular em causa, i. e. 16 alunos, são imputados aos Departamento 3.

A ponderação dos dois elementos — carga horária e número de créditos — permite uma medida mais equilibrada do esforço dispendido pelo Departamento do que a que resultaria da consideração isolada de um desses elementos, dada a heterogeneidade das disciplinas do curso em termos da respectiva distribuição de aulas teórica, teórico-práticas e práticas.

2.2 O Modelo de Imputação

O número de alunos imputados a um determinado Departamento resulta do somatório das imputações correspondentes aos cursos e anos curriculares em que esse Departamento intervém, i. e.:

$$ND_{dc} = \sum_{a=1}^A A_{i\text{cda}} \times NC_{ca}$$

e

$$NTD_d = \sum_{c=1}^{N_c} \sum_{a=1}^A A_{i\text{cda}} \times NC_{ca} = \sum_{c=1}^{N_c} ND_{dc}$$

onde:

- ND_{dc} número de alunos imputados ao Departamento d a partir do curso c;
- NTD_d número total de alunos imputados ao Departamento d;
- NC_{ca} número de alunos que frequentam o ano a do curso c;
- N_c número de cursos em funcionamento.

Relacionando com o modelo descrito em 1.3.4, o elemento A_{dc} da matriz A , que traduz a percentagem de alunos imputados ao Departamento d provenientes do curso c, corresponde a:

$$A_{dc} = ND_{dc} / NTD_d$$

2.3 A aplicação do modelo

Os planos curriculares aprovados para os diferentes cursos fornecem dados sobre escolaridades e número de créditos para construção da matriz AI_{cda} .

Na prática, para facilitar a legibilidade da matriz e a interação com as Escolas para efeitos de verificação dos dados, são construídas folhas de cálculo independentes para cada curso, que explicitam as escolaridades e créditos por ano e por Departamento, o número de alunos inscritos em cada ano e o cálculo das percentagens AI_{cda} para o curso c em causa e do número ND_{dc} dos alunos do curso imputados a cada Departamento. O Quadro 1 exemplifica uma das folhas de cálculo referidas.

O número NC_{ca} de alunos inscritos em cada ano dos diferentes cursos faz parte das estatísticas fornecidas pelos Serviços Académicos.

3. O modelo de alocação de docentes

3.1 Bases do modelo de alocação por rácios

Num modelo de alocação de docentes estritamente por rácios, o número de docentes (Doc_d) a alocar a cada Departamento depende do número de alunos (NTD_d) imputados ao Departamento e da razão (R_d) de alunos/docente adoptada para o domínio científico em causa:

$$Doc_d = NTD_d / R_d$$

É este o modelo que o Ministério da Educação utiliza desde 1992 para determinar o número de docentes padrão de cada Universidade, a partir do qual fixa os plafonds máximos anuais de contratação do pessoal e os orçamentos padrão das diversas Instituições.

As rácios estabelecidas pelo Ministério da Educação, baseadas em séries históricas das Universidades organizadas em Faculdades, consideram uma carga docente média de 8 horas por semana para os docentes em serviço efectivo e uma percentagem média de 15% de docentes dispensados de serviço docente para efeitos de formação ou de licença sabática.

Os valores adoptados funcionam razoavelmente bem para a fixação de plafonds globais para as Instituições mas não são aplicáveis directamente a

cada domínio científico, dada a heterogeneidade existente na organização e grau de intervenção dos Departamentos. Por exemplo, um Departamento de Física ou de Matemática que apoie apenas cursos específicos no respectivo domínio, com *numerus clausus* relativamente pequenos, está em condições muito diferentes das de um Departamento homólogo que apoie directamente disciplinas preparatórias comuns a vários cursos de Engenharia, onde o elevado número de alunos permite alguma racionalização.

Esta questão não levantou dificuldades na Universidade do Minho, na medida em que, no momento da introdução das rácios (1991), se dispunha já de uma experiência de sete anos de alocação de docentes com base num modelo que garantia equidade de cargas docentes nos diferentes Departamentos. Assim, conhecidos o número de alunos imputados aos vários Departamentos e o número de docentes necessários para garantir o respectivo serviço docente de acordo com os referidos critérios de equidade, foi possível calcular (em vez de fixar) as rácios a atribuir a cada Departamento para a aplicação do novo modelo.

É de notar que a Universidade do Minho, nos seus critérios internos de gestão orçamental, adoptou um referencial para as despesas com pessoal (docente e não-docente) equivalente a 70% da dotação orçamental atribuída pelo Ministério da Educação. Como a fórmula de financiamento adopta o referencial de 80% para despesas com pessoal, a aplicação das rácios nacionais nesta Universidade exigiria, de qualquer modo, uma correcção pelo factor $8/7 = 1.14$ e a carga média docente para o pessoal em serviço efectivo seria de $8 \times (8/7) = 9.1$ horas/semana. Na prática, as rácios foram contudo calculadas como referido no parágrafo anterior e a carga docente tem verificado uma diminuição resultante da redução das escolaridades dos cursos que tem ocorrido nas reestruturações curriculares recentes.

Com o desenvolvimento experimentado pela Universidade do Minho, nomeadamente em termos de lançamento de novos cursos e de aumento de *numerus clausus*, a tipologia dos Departamentos sofreu uma evolução que conduziu a alguns ajustes das rácios de referência. A metodologia seguida na fixação, em cada ano, do número de docentes a atribuir a cada Departamento, baseada em propostas fundamentadas das Escolas e numa apreciação e negociação directa entre o Reitor e o Presidente da Escola, permitiu introduzir facilmente os ajustes necessários, na medida em que o modelo das rácios

constituiu apenas um referencial susceptível de desvios sempre que as razões apresentadas e a análise detalhada da situação o justificaram. O critério nuclear para a alocação de docentes foi, insiste-se, o do equilíbrio de cargas docentes médias entre Departamentos.

3.2 Aplicação do modelo

A experiência adquirida ao longo dos anos de aplicação do modelo mostra que os quocientes alunos/docente nos diversos Departamentos apresentam diferenças, por vezes significativas, em relação às respectivas rácios de referência. Essas diferenças, que não são de estranhar face ao valor relativo que se atribui às rácios de referência, são devidas, nomeadamente, aos seguintes factores:

- a) a fase de arranque de alguns cursos;
- b) a pequena dimensão de alguns Departamentos, que os torna muito sensíveis a flutuações no número de alunos;
- c) a especificidade de alguns cursos, com fortes restrições ao *numerus clausus* por parte do Ministério da Educação, que obriga a uma alocação adicional de recursos enquanto medidas de racionalização postas em marcha não produzem efeitos plenos;
- d) as diferenças entre o número de alunos que frequentam efectivamente os cursos e as previsões efectuadas no momento de alocação dos plafonds docentes (o modelo de previsão do número de alunos é bastante preciso para os cursos de formação inicial, mas é pouco fiável para os cursos de pós-graduação);
- e) a necessidade de algumas "contratações de substituição", numa fase transitória, em Departamentos que se encontravam em fase de formação acelerada do seu pessoal docente.

3.3 Validação do modelo

A interacção estreita entre o órgão decisor e as Escolas/Departamentos na alocação anual dos efectivos docentes permitiu dar uma grande consistência ao modelo descrito. Nos casos pontuais em que se encontraram algumas dificuldades foi fácil identificar as respectivas causas,

normalmente associadas ou a uma fase de arranque de um curso ou a assimetrias, de natureza histórica, existentes entre grupos ou sub-grupos disciplinares de um mesmo Departamento.

Com vista a uma validação mais ampla do modelo, promoveu-se em Julho de 1997 uma auscultação às Escolas, no sentido de estas indicarem, de forma fundamentada, casos de Departamentos com cargas docentes individuais claramente excessivas. Foram, também, fornecidas a cada Escola as folhas de cálculo relativas à matriz *Ai* de imputação de alunos, para efeitos de verificação. O facto de não terem surgido reacções mostra que, de um modo geral, as Escolas aceitam a equidade do modelo.

3.4 Alocação dos lugares do quadro de professores

Os lugares de professor catedrático e de professor associado do quadro aprovado para a Universidade do Minho têm sido alocados do seguinte modo:

- a) é constituída uma reserva de lugares, para atender a áreas novas ou áreas de forte expansão;
- b) os restantes lugares são alocados por Escolas, proporcionalmente ao número de docentes programado com base no modelo de imputação, i. e., sem contar com eventuais contratações de substituição.

A distribuição de lugares por grupo disciplinar dentro de cada Escola é da responsabilidade dos órgãos de gestão da Escola.

4. O modelo de alocação de pessoal não-docente

4.1 O modelo nacional de alocação por rácios

O Ministério da Educação utiliza, desde 1992, um modelo de rácios *pessoal não-docente/pessoal docente* por domínio científico, através do qual fixa os plafonds máximos anuais de contratação de pessoal não-docente e a correspondente incidência nos orçamentos padrão. O modelo nacional contempla ainda uma parcela adicional, que tem a ver com as Reitorias e Serviços Centrais, componente essa obtida a partir da aplicação de uma *rácio nº total de alunos da instituição/funcionários dos Serviços Centrais*. Para a

Universidade do Minho, os números de funcionários calculados pelas duas vias referidas correspondiam em 1997 a, respectivamente, 87% e 13% do *plafond* padrão para o pessoal não-docente.

4.2 Adaptação do modelo à Universidade do Minho

A estrutura matricial de organização da Universidade do Minho, que engloba unidades de serviços que cruzam horizontalmente toda a Universidade não se confinando a cada uma das Escolas, implicou a necessidade de desenvolvimento de um modelo interno de alocação de funcionários que tivesse em conta essa especificidade. Acresce ainda que os Estatutos da Universidade do Minho contemplam a existência de unidades culturais, as quais, contudo, não são consideradas no modelo nacional de afectação de recursos, mas constituem parte estruturante da Universidade.

O modelo adoptado, discutido e consensualizado internamente em 1997, considerou as seguintes percentagens de referência para a repartição do pessoal não-docente:

- a) Reitoria e Serviços Centrais, 12%;
- b) Unidades Culturais, 9%;
- c) Escolas, Centros de Investigação e órgãos de coordenação científico-pedagógica, 39%;
- d) Unidades de Apoio, 40%.

O pessoal a que se refere a alínea c) é o que se encontra mais directamente ligado à malha científico-pedagógica e corresponde a dois níveis distintos:

- (i) pessoal a trabalhar nos serviços comuns das Escolas, nos Departamentos e nos Centros de Investigação (cerca de 93% do *plafond* da alínea c);
- (ii) pessoal ligado aos órgãos de coordenação e apoio científico-pedagógico geral (Conselho Académico, Gabinete de Avaliação, outros gabinetes horizontais de apoio, Conselhos de Cursos).

Neste modelo assume particular importância a determinação do pessoal não-docente a afectar a uma determinada Escola para operar a nível da Escola, dos seus Departamentos e do Centro ou Centros de Investigação

associados à área científica da Escola, cuja afectação interna é da responsabilidade directa dos órgãos da Escola. Esse valor resultará dos *plafonds* de pessoal docente atribuídos aos diversos domínios científicos (Departamentos) da Escola e das respectivas rácios *pessoal não-docente/pessoal docente* (r_d) definidas pelo Ministério da Educação, afectadas por um coeficiente que traduza o modelo interno de repartição de pessoal pelo tipo de unidades orgânicas.

Considerando, por conseguinte, que:

- 39% do *plafond* padrão de funcionários é afecto à malha científico-pedagógica e, destes, 93% correspondem a pessoal ligado à área científica da Escola [nível (i) referido];
- os efectivos calculados através das rácios departamentais representam, como se disse, 87% do *plafond* padrão da Universidade,

então o coeficiente acima referido deverá ter o valor:

$$(0.39/0.87) \times 0.93 = 0.448 \quad \text{ou} \quad 0.93 \times 0.479 = 0.447$$

isto é, a razão corrigida (r_{cd}) a aplicar, por domínio, para o cálculo dos efectivos não-docentes das Escolas representa 41.7% de r_d :

$$r_{cd} = 0.417 \times r_d$$

O diagrama da Figura 2 mostra como, a partir do *plafond* global de funcionários para a Universidade do Minho, se promoveu a sua distribuição percentual pelos tipos de unidades.

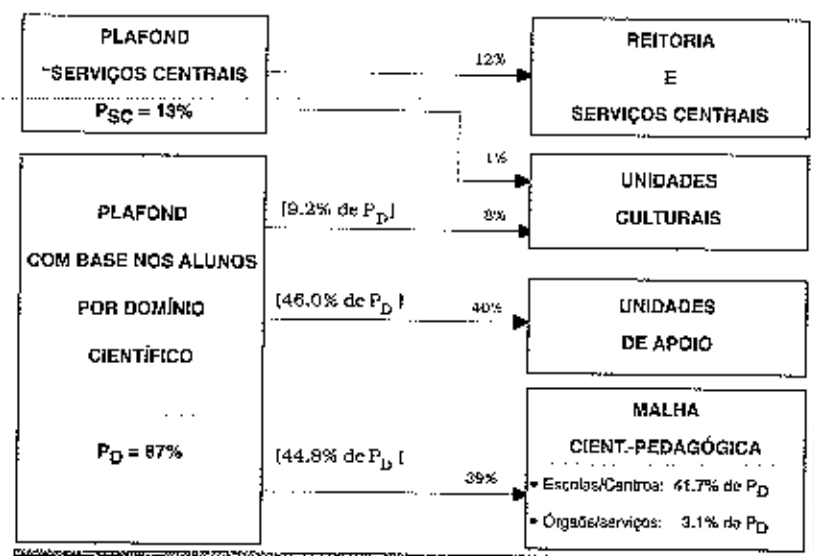


Figura 2 - Alocação percentual interna de pessoal não-docente

4.3 Aplicação do modelo

Na prática, a metodologia de afectação de funcionários obedeceu aos seguintes passos:

- a) a partir do *plafond* padrão definido pelo Ministério da Educação para a Universidade do Minho, determinou-se o *plafond* máximo de lugares de pessoal não-docente a preencher, de acordo com os critérios de gestão orçamental anteriormente definidos:

$$\text{plafond máximo U.M.} = (0.7/0.8) \quad \boxed{x} \quad \text{plafond padrão}$$

- b) os limites máximos de lugares a preencher nos Serviços Centrais, Unidades Culturais e Unidades de Apoio são, respectivamente, de 12%, 9% e 40% do *plafond* máximo U.M.; esses valores constituíram apenas um referencial, ficando a efectiva libertação de vagas e a sua distribuição pelos diferentes Serviços dependente de uma análise rigorosa de necessidades;

- c) a partir do número de docentes por domínios científicos e das rácios corrigidas (r_{cd}) foi calculado o número de funcionários a atribuir a cada Escola e Centros de Investigação associados, sendo a distribuição interna entre Serviços da Escola, Departamentos e Centros da competência dos órgãos da Escola (a menos de um funcionário administrativo explicitamente afecto a cada um dos Centros associados);
- d) o remanescente do *plafond* de 39% do *plafond* máximo U.M. destinado à malha científico-pedagógica foi gerido pelo Reitor para provisão dos órgãos de coordenação e serviços de apoio científico-pedagógico.

Com o desenvolvimento da Universidade, terão necessariamente que ser introduzidos ajustes ao modelo, os quais serão em princípio residuais. A tendência para o estabelecimento de políticas institucionais, devidamente suportadas, na sua operacionalização, por estruturas horizontais de apoio e dinamização poderá justificar, em particular, a criação de uma reserva de lugares do *plafond* global para efeitos de intervenção estratégica através da criação ou reforço de Gabinetes de Apoio.

5. Síntese do modelo de imputação de recursos e de custos

A chave do modelo é a imputação de alunos por Departamentos. A partir deste elemento base e das rácios internas que foram consolidadas ao longo de anos tem sido possível calcular *plafonds* de referência para os recursos humanos (pessoal docente e não-docente) a afectar a cada unidade e promover a imputação de custos por projectos.

A aplicação do modelo consiste, portanto, na sequência de passos seguinte, no que se refere à imputação de recursos:

- 1) Imputação, aos Departamentos, dos alunos inscritos nos cursos de formação inicial, com base em *matrizes de imputação por curso/ano de curso* que traduzem o esforço docente dos diferentes Departamentos no curso (*matriz ND_{dc}*);
- 2) Imputação, aos Departamentos, dos alunos de pós-graduação, com base em *matrizes de imputação por curso*, e ponderação dos mesmos em termos de "alunos equivalentes a formação inicial",

equivalência essa tomada em moldes de equidade do esforço docente dispendido (o facto de a fórmula de financiamento das instituições de ensino superior não considerar os alunos de pós-graduação levanta problemas para a contabilização destes alunos no modelo interno de imputação, mas a assunção de uma política institucional de promoção da pós-graduação aconselha a que, na medida do possível, esta importante dimensão da missão da Universidade seja tomada em consideração);

- 3) Cálculo dos plafonds de referência para o pessoal docente por Departamentos; introdução de ajustes com vista à fixação de plafonds a atribuir, tendo em linha de conta as propostas fundamentadas das Escolas, a evolução do número de alunos e situações conjunturais específicas;
- 4) Cálculo dos plafonds de referência para o pessoal não-docente por tipos de unidades e, no que se refere à malha científico-pedagógica, por Escolas; fixação do número de lugares a afectar a cada unidade, com base no plafond de referência, que constitui um limiar máximo, e numa análise concreta de necessidades;
- 5) Embora a afectação de recursos financeiros às unidades orgânicas não tenha sido incluída no modelo descrito, é de notar que uma parte significativa das verbas de funcionamento corrente atribuída às unidades, e livremente geridas por estas, tem dependido de um sistema de pontuação que pondera os efectivos docentes e/ou não-docentes e respectivas categorias.

No que se refere à contabilidade analítica, os passos para a imputação de custos a projectos no ano civil n são os seguintes:

- a) A partir das matrizes (ND_{dc}) de alunos imputados aos Departamentos nos anos académicos $(n-1)/n$ e $n/(n+1)$ calcula-se a matriz de "alunos equivalentes" para o ano civil n , atribuindo, para o efeito, pesos de 3 e 1 aos anos académicos referidos; reduzindo os elementos desta matriz a percentagens dos totais de alunos imputados aos Departamentos, calcula-se a matriz (A_{dc}) relativa, para o ano civil n , aos cursos de proveniência dos alunos imputados aos Departamentos;

- b) Calculam-se os elementos da matriz $\gamma_{dc} = 0.67 \times A_{dc}$, acrescentando uma coluna para a investigação, com valor de 0.33 para todos os elementos da coluna;
- c) Aplica-se à programação de docentes (Doc_d) para os anos académicos $(n-1)/n$ e $n/(n+1)$ a metodologia referida em a), de modo a obter o número de docentes por Departamento equivalente ao ano civil n ;
- d) Constrói-se a matriz $\beta_{cc,d}$, fazendo corresponder cada linha da matriz aos valores da programação docente (Doc_d) expressos em percentagens do total de docentes da Universidade:

$$\beta_{cc,d} = Doc_{cc} / \sum_{d=1}^{N_d} Doc_d$$

- e) Alteram-se as linhas da matriz β para os centros de custos que justificam critérios específicos de imputação (caso do Centro de Informática e do Centro de Comunicações, em que é introduzida uma ponderação por domínio científico, e dos Serviços Académicos, em que os elementos da matriz são tomados proporcionalmente ao número de alunos e não ao número de docentes);
- f) A partir dos encargos (C_{cc}) assumidos em cada centro de custos no ano civil em causa (dados fornecidos pela Contabilidade), calculam-se, através da matriz β , os custos indirectos a imputar aos Departamentos;
- g) Associando aos elementos obtidos na alínea anterior os custos directos dos Departamentos, obtêm-se os custos totais por Departamento, com base nos quais é possível calcular o custo/aluno em cada Departamento;
- h) Através da matriz γ imputam-se os custos departamentais aos cursos de formação inicial, à pós-graduação e aos Centros de Investigação.

Obtêm-se, assim, os custos por aluno para cada um dos cursos de formação inicial, para o ano civil em análise. Utilizando metodologia semelhante, é possível calcular os custos por aluno para os cursos de pós-

graduação. Basta, para o efeito, desdobrar por cursos a coluna da matriz γ relativa à pós-graduação.

De igual forma, a coluna da matriz γ respeitante à investigação pode ser desdobrada por Centros de Investigação.

6. Evolução na aplicação do modelo de alocação de docentes

Um dos pontos mais sensíveis do modelo de alocação de recursos descrito é o da alocação do pessoal docente, pelas implicações do mesmo, não só no número de docentes a atribuir a cada Departamento mas também na afectação de pessoal não-docente e de recursos financeiros, e ainda por se tratar da fase do processo de alocação mais sujeita a análises casuísticas.

Há, por conseguinte, toda a conveniência em tomar a tomada de decisão tão próxima quanto possível das Escolas, porque a realidade concreta dos seus Departamentos será aí melhor compreendida e tratada.

A fase de desenvolvimento da Universidade do Minho, com um ritmo de crescimento mais moderado do que no passado, e a consolidação já obtida no modelo de imputação de recursos e de custos, poderão permitir uma alocação de pessoal docente em duas etapas:

- a) alocação de *plafonds* às Escolas, efectuada pelo Reitor;
- b) alocação interna por Departamentos, a cargo dos órgãos de gestão das Escolas.

A atribuição de *plafonds* de pessoal docente às Escolas pode, por sua vez, ser efectuada por dois processos distintos, que poderão ser combinados entre si:

- (i) numa base diferencial, considerando os acréscimos previsíveis de alunos imputados aos Departamentos da Escola e as razões R_d de referência na U.M.;
- (ii) considerando o valor actual da razão (R_E) de *alunos/docente* calculada globalmente para cada Escola e aplicando de futuro esse valor ao total de alunos imputados à Escola.

Uma das vantagens desta abordagem seria ainda uma melhor garantia de equidade de cargas docentes médias entre os Departamentos de cada Escola, visto que a discussão sobre a distribuição dos *plafonds* docentes se

efectuará em órgãos com uma maior aproximação e capacidade de controlo à realidade a nível departamental.

Enquanto persistir o esforço de formação acelerada do pessoal docente em Departamentos mais carenciados em recursos humanos especializados, poderá haver lugar a intervenções pontuais, contratualizadas, nomeadamente por recurso a eventuais programas nacionais de apoio à formação do pessoal docente.

Tabela de Símbolos

$\alpha_{p,cc}$	coeficiente de imputação do Centro de Custos C_{cc} ao Projecto P_p
$\beta_{cc,d}$	fracção dos encargos do Centro de Custos cc que é imputada ao Departamento d
γ_{dc}	fracção dos custos do Departamento d imputados ao Curso c
A_{dc}	fracção do total de alunos imputados ao Departamento d que são provenientes do Curso c
A'_{cda}	fracção dos alunos do Curso c , a frequentar o ano curricular a , que é imputada ao Departamento d (representa igualmente a fracção da carga curricular do curso c , ano a , que é garantida pelo Departamento d)
CC_c	custos imputados ao Curso c
C_{cc}	encargos assumidos no Centro de Custos cc
CD_d	custos globais do Departamento d
CD_j	custos Departamentais imputados ao Centro de Investigação j
Doc_d	número de docentes alocados ao Departamento d
N_c	número total de Cursos existentes
N_{CC}	número global de Centros de Custos
N_{ca}	número de alunos que frequentam o ano a do Curso c
N_d	número de Departamentos
ND_{dc}	número de alunos imputados ao Departamento d a partir do Curso c
N_p	número global de projectos considerados
NTC_c	número total de alunos do Curso c
NTD_d	número total de alunos imputados ao Departamento d
P_p	custos do Projecto p
rc_d	rácio <i>pessoal não-docente/pessoal docente</i> adoptada para o Departamento d após correcção para o modelo de imputação da U.M.
R_d	rácio <i>alunos/docente</i> adoptada para o Departamento d
r_d	rácio <i>pessoal não-docente/pessoal docente</i> para a área científica do Departamento d
R_E	valor médio ponderado das rácios R_d para a Escola E

Quadro I - Imputação de alunos/departamento
Curso de Licenciatura em (curso c)

Ano [a]	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Total
	Nº alunos [NDCs]					
Depart.	Razão de distribuição					Alunos Imputados [NDCs]
[C]	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
101-CCSC						
102-CCEN						
103-CCAF						
201-DS						
202-DCT						
203-DE						
204-DI						
205-DQ						
301-SOPRI	40	40	120	110		3,5% 3,5% 24,7% 26,3%
302-GE	80	40		80		18,2% 9,1% 17,2%
303-GEUP			40	40		8,4% 8,4%
401-CCO						
402-CCZ						
403-CCZ						
404-CCZ						
405-CCZ						
406-CCZ						
407-CCZ						
408-CCZ						
409-CCZ						
501-CCS		40	80	40		2,7% 5,4% 8,5%
502-CCZ		20				4,5%
503-CCZ	100	40				10,0% 4,5%
504-CCZ			40			4,5%
505-CCZ						
601-CCP						
602-CCP						
603-CCP						
604-CCP						
605-CCP						
701-DEF	40	40	30			1,4% 1,4% 1,1%
702-DENA	40	80	60			1,4% 2,8% 2,2%
703-DEF						
704-DEF	30		80	40		1,1% 2,8% 1,1%
705-DEF	40	40	30			1,4% 1,4% 1,1%
706-DEF						
801-CCO	40	40		110		3,5% 3,5% 26,3%
901-CCO						
1001-CCS						
TOTALS	460	340	480	450		100% 100% 100% 100%

A MODEL FOR THE ALLOCATION OF COSTS AND RESOURCES: THE CASE OF UNIVERSIDADE DO MINHO

Abstract

A model for the calculation of the costs associated with each particular project has been developed at Universidade do Minho since 1994. This text describes and explains in detail the process in use for the analytical accounting system per projects. The process of allocation of students to Departments is particularly relevant in the context of the matrix management structure of Universidade do Minho, in which the degree programmes are not directly linked to a specific School or Department. Therefore, a model for the allocation of students to the Departments intervening in each degree programme is developed, as a basis for the process of allocation of places for academic and non-academic staff to the organic units of the University. A synthesis of the global process of allocation of resources is also presented, incorporating the previously mentioned models. Finally, the paper advances some considerations on the foreseen evolution of the procedures for the allocation of academic staff to Schools and Departments.

MODÈLE D'IMPUTATION DE CÔUTS ET DE RESSOURCES. LE CAS DE L'UNIVERSITÉ DU MINHO

Résumé

Ce texte présente le modèle d'imputation de coûts des projets qui a été développé à l'Université du Minho depuis 1994. Le système de comptabilité analytique par projets est décrit et fondé en détail. Le modèle matriciel de gestion de l'Université du Minho, dans lequel les cours non sont directement dépendants d'un Département ou d'une École, rend particulièrement important le processus d'imputation des élèves de chaque cours aux Départements que y interviennent. En conséquence, il est développé un modèle d'imputation d'élèves aux Départements autant que ils sont aussi définis des modèles d'allocation des enseignants, des places dans le cadre de professeurs et personnel non-enseignant par des unités organiques. Il est aussi présenté une synthèse du processus global d'imputation de ressources et de coûts qui intègre l'application des divers modèles décrits.

leituras



**Luiz F. Dourado e Afrânio M. Catani, orgs. (1999).
Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional.
Campinas: Editora Autores Reunidos. 90 páginas**

A instituição "Universidade" e os sistemas de ensino superior em geral têm assumido uma centralidade sem precedentes nos discursos políticos sobre a educação em quase todos os países do mundo. Por um lado, transformações significativas no modo de produzir induzem o conhecimento como factor de produção cada vez mais crucial, por outro, os governos parecem apostar em formas cada vez mais globalizadas de regulação dos subsistemas sociais. Talvez estes dois aspectos estejam na base da sensação de familiaridade com que escutamos e discutimos com os colegas brasileiros que se dedicam à investigação das políticas do ensino superior no seu país. É evidente, e tal seria perigoso a todos os níveis, que não é possível ignorar a especificidade do contexto brasileiro em relação ao europeu, quer dizer, e por exemplo, as diferenças relativas à expansão do acesso ao ensino superior e a forte presença de um significativo sector privado. Todavia, parece poder falar-se de uma espécie de agenda de discussão comum em torno da alteração das relações entre o Estado e as instituições de ensino superior e da emergência de novas formas de regulação deste subsistema, como aquelas que resultam da implementação da autonomia institucional, da crescente tónica na necessidade de prestação de contas, da avaliação do desempenho das instituições e do desempenho dos académicos.

Neste sentido, este pequeno livro organizado por Luiz Fernandes Dourado e Afrânio Mendes Catani é interessante e estimulante do debate sobre o sentido das transformações que a universidade enquanto instituição tem vindo a sofrer, e das repercussões da globalização na re-definição dos objectivos e do perfil do ensino superior. Esta obra é resultado das actividades levadas a cabo pelo «Grupo de Trabalho "Estado e Política Educacional"», da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), mais precisamente do encontro de investigadores das mais diversas universidades brasileiras e que teve lugar na cidade de Goiânia.

O capítulo 1, da autoria de Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira, «Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no

Brasil», procura identificar o quadro dentro do qual o sistema de ensino superior brasileiro tem tido o seu desenvolvimento político. De facto, os autores afirmam que a re-significação das instituições desse nível educacional deve ser contextualizada pelo cruzamento de três vectores fundamentais: «a revolução técnico-científica ou tecnológica, o processo de globalização e o projecto neoliberal» (p. 6), sendo que no centro de todas elas parecem estar alterações significativas no mundo da produção e do trabalho. Assim, as instituições de ensino superior vêem a sua identidade questionada pela alteração do contexto político em que se desenvolveram, pela pressão de relevância económica e social exercida sobre elas e, eventualmente, pela crescente vocacionalização das suas missões. Os autores, de forma incisiva, procuram encontrar a pedra-de-toque desta re-significação do ensino superior na emergência do mercado como forma central de regulação: «(n)este modelo, o mercado torna-se o princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade. A sociedade é entregue às forças da concorrência, como princípio de organização social» (p.7).

É sobre este quadro de inspiração neoliberal que, a seu ver, a alteração das relações entre o Estado, em geral, e o Estado brasileiro, em particular, e as instituições de ensino superior estão a ser pensadas. Os autores identificam mesmo uma nova ordem cognitiva sobre a qual assenta o discurso reformador que os Estados, sobretudo os centrais, têm vindo a assumir no que concerne à educação. Essa nova ordem cognitiva parece traduzir-se numa também «nova linguagem»: «(a) expansão da educação e do conhecimento vem-se expressando, através de palavras como: diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade» (p.10).

É dentro deste quadro político e desta matriz cognitiva que os autores localizam o Plano Nacional de Educação e as mais recentes políticas para a educação superior no contexto brasileiro. Nas políticas dimanadas do MEC na década de 90 parece realmente perfilar-se a assunção segundo a qual «o Estado é considerado incompetente para gerir a educação», assumindo-se então transferir essa gestão para a iniciativa privada «que se apresenta como *natural* promotora da eficiência e da qualidade» (p.13). Esta assunção parece, na óptica dos investigadores, repercutir-se em novas formas de regulação e

gestão do sistema de ensino superior brasileiro, quer ao nível estrutural — pela interpenetração dos sectores público e privado —, quer a nível institucional — pela diferenciação de modelos organizacionais —, quer pela diversificação programática, para mencionar apenas estes aspectos.

O capítulo termina com o sublinhar da urgência do repensar do papel social da educação superior, sobretudo no contexto do Brasil. Na medida em que a regulação emergente, centrada nas leis do tipo das do mercado, parece surgir como natural e legitimar a imposição da ordem global quer em termos económicos quer em termos políticos, os autores sublinham que urge «repensar o papel social da educação superior, possibilitando uma reflexão-ação sobre a finalidade da educação e o papel da universidade pública como instituição social» (p.20).

O segundo capítulo, da autoria de Vera Lúcia Alves de Brito, «Autonomia Universitária: Luta Histórica», retoma a questão da assunção política da incompetência do Estado — tradicional providenciador e regulador da educação — para gerir o sistema educativo. Tal assunção parece localizar-se na encruzilhada de duas áreas de consenso — aquilo a que a autora chama o «imaginário do consenso» — sendo a primeira o postular da educação como recurso estratégico da modernização da nação e a segunda a de que o Estado não seria já o seu legítimo intérprete. Assim, com o desiderato de «modernizar o sistema educacional e agilizar a sua administração, implantar novas formas de gestão, as acções governamentais têm efetivado mudanças que implicam ruptura com concepções que identificam o Estado como principal responsável pela educação pública. (...)» (p. 24). A investigadora localiza a presença deste consenso na actual reforma do Estado brasileiro e na reforma universitária. A autora deixa o aviso contra formas de «autonomia perversa» (p. 40) que eventualmente se perfilam por detrás das propostas do Ministério da Educação e da Cultura que, no seu dizer, «procura convencer as instituições universitárias, a partir de supostos consensos inquestionáveis, que os fins da agilidade administrativa, a flexibilização, a produtividade, a qualidade, são os principais objetivos da universidade» (p.39).

O capítulo três, «Autonomia das Universidades Públicas Federais: Situação Atual, Propostas e Perigos», de Nelson Cardoso Amaral, refocaliza a questão das relações entre o Estado e as instituições de ensino superior,

especificamente as universidades federais. O contributo deste capítulo centra-se em torno da discussão substantiva da autonomia, desde a natureza jurídica das universidades federais até às regras de financiamento destas instituições, passando pelas questões ligadas ao seu exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira. O autor insiste que o contexto em que a autonomia institucional é discutida não é de modo algum propício, dado que, diz ele a título de exemplo, no preciso momento em que aquela está a ser discutida retiram-se às universidades «até mesmo a autonomia de decidir como aplicar os seus recursos directamente arrecadados» (p.43).

O capítulo quatro, «A Gratificação de Estímulo à Docência (GED): Alterações no Trabalho Académico e no Padrão de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)», escrito em parceria por Afrânio Mendes Catani e João Ferreira de Oliveira, analisa a partir de outra perspectiva as consequências das políticas de transformação do sistema de ensino superior brasileiro partindo do dispositivo legal — criado pela lei nº 9 678 de 3 de Julho de 1998 — designado Gratificação de Estímulo à Docência (GED). A ideia central é a de que, em conformidade com a lógica orientadora das políticas do ensino superior no Brasil, é possível identificar já, escrevendo um ano depois da implementação daquele normativo, alterações «no comportamento docente e na natureza do trabalho académico» (p.66). Na verdade, parece que o GED teve um impacto sem precedentes na natureza das IFES e do trabalho aí desenvolvido, designadamente traduzindo-se no sacrifício «das actividades de pesquisa, de extensão e administrativas» (p.67). Por outro lado, mas coerentemente, parecem estar a surgir processos de avaliação não concordantes com a identidade institucional das universidades federais, nomeadamente traduzindo o desempenho dos académicos em termos de produtividade medida, por seu turno, pelo número de horas dedicadas ao ensino, na base do qual o processo de avaliação assenta. Os autores mostram-se apreensivos com o facto de eventualmente o GED se consolidar como indutor de uma autonomia institucional fundada na «institucionalização de uma racionalidade económica e produtivista» (p.69).

Afrânio Mendes Catani, Gustavo L. Gutierrez e Walkíria M. H. Ferrer no capítulo final, «O Jornal *Folha de S. Paulo* e a "Lista dos Improdutivos" da USP», revisitam um episódio e seus desenvolvimentos ocorridos há mais de dez anos, em 1988, quando o jornal *Folha de S. Paulo* publicou uma lista com

1 108 nomes de professores da Universidade de S. Paulo com o título «Relação de docentes sem produção científica em 85-86». Depois de uma abordagem e análise qualitativa da polémica gerada, os autores acabam por construir uma estimulante base para a discussão dos processos de avaliação e de auto-avaliação das universidades, designadamente as universidades públicas. Sem poupar os próprios professores, em quem «é impossível não enxergar traços de um corporativismo excludente, elitista e conservador» (p. 86) e determinado tipo de imprensa, os autores procuram retomar a polémica e capitalizar as suas consequências para uma reflexão crítica sobre as transformações que a universidade, em geral, e a universidade brasileira, em particular, estão a sofrer. Nomeadamente colocando questões cruciais sobre o processo de avaliação das universidades como: «quem pode, com legitimidade, avaliar a produção científica da universidade» (p.87).

Embora de pequenas dimensões, este livro coloca de uma forma incisiva a questão que é já impossível contornar: o que é a Universidade? Qual a sua missão nos contextos contemporâneos? Na sua redefinição os actores hegemónicos propõem, muitas vezes escudados por uma lógica de apregoado e simples pragmatismo, modelos de universidade e de organização da universidade que mimetizam os modelos empresariais. Todavia, é fundamental que outros actores e outras lógicas assumam a voz neste debate que está ainda longe de estar terminado. Dourado e Catani dão, assim, um excelente contributo.

António M. Magalhães
Universidade do Porto

**dissertações e
projectos de investigação**



Dissertações de Doutoramento

José António da Silva Fernandes (2000). *Intuições e aprendizagem de probabilidades: uma proposta de ensino de probabilidades no 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino da Matemática).

Resumo

A investigação realizada compõe-se de dois estudos: (1) um primeiro 'Estudo sobre intuições probabilísticas', em que se identificaram e caracterizaram intuições probabilísticas de alunos do 8º ano e do 11º ano, e (2) um segundo 'Estudo sobre o ensino de probabilidades', em que se concebeu, implementou e avaliou uma experiência de ensino contemplando as intuições probabilísticas em alunos do 9º ano, por comparação com um ensino tradicional.

No primeiro estudo, formularam-se as três seguintes questões de investigação:

1. Que intuições probabilísticas possuem alunos do 8º ano de escolaridade comparativamente com alunos do 11º ano de escolaridade?
2. Há diferenças nas respostas correctas em relação às variáveis ano escolar, desempenho em matemática, sexo, ensino de probabilidades e interpretação do conceito de probabilidade, entre alunos do 8º ano e/ou do 11º ano de escolaridade?
3. Há diferenças na confiança nas respostas, em relação às variáveis ano escolar, desempenho em matemática, sexo e ensino de probabilidades, entre alunos do 8º ano e/ou do 11º ano de escolaridade?

Tendo por referência estas questões de investigação, verificou-se que os alunos de ambos os anos escolares revelaram intuições mais limitadas e primitivas nas probabilidades em experiências compostas (e.g., lançar dois dados, três moedas ou extrair duas bolas) do que nas probabilidades em experiências simples (e.g., lançar um dado, uma moeda ou extrair uma bola). Além disso, as elevadas percentagens de respostas correctas obtidas na

classificação de acontecimentos em certos, possíveis e impossíveis, sugerem que os alunos possuem intuições correctas sobre esta classificação de acontecimentos. Neste último caso, os alunos revelaram mais dificuldades nos acontecimentos certos e/ou que envolviam os conectivos *e*, *ou* e *não*.

Entre os alunos dos dois anos escolares, os alunos do 8º ano justificaram mais frequentemente as suas respostas a partir de comparações baseadas em contagens e no facto de os acontecimentos serem possíveis, e quase nunca referiram 'raciocínios gerais' (raciocínios que garantem a escolha da resposta correcta). Já no caso dos alunos do 11º ano, uma percentagem considerável de alunos referiram 'raciocínios gerais', nas experiências compostas recorreram a probabilidades das experiências simples envolvidas e menos frequentemente referiram-se ao facto de os acontecimentos serem possíveis. Entre os alunos do 11º ano, o ensino de probabilidades, por que alguns destes alunos tinham passado no 9º ano, favoreceu a adesão a 'raciocínios gerais' nas experiências simples e não se salientou qualquer impacto nas experiências compostas.

O número de respostas correctas aumentou do 8º ano para o 11º ano e com o desempenho em matemática, em ambos os anos escolares. No 8º ano observou-se uma tendência para os alunos do sexo masculino seleccionarem mais frequentemente as respostas correctas, o que se acentuou no 11º ano. Entre os alunos do 8º ano, a interpretação frequencista de probabilidade favoreceu a selecção das respostas correctas, essencialmente nas experiências compostas, em relação à interpretação clássica de probabilidade. Já entre os alunos do 11º ano, o ensino de probabilidades não produziu um efeito significativo na escolha das respostas correctas.

Comparativamente com os alunos do 11º ano, os alunos do 8º ano depositaram uma maior confiança nas suas respostas e, em ambos os anos escolares, os alunos depositaram uma maior confiança nas respostas correctas do que nas respostas erradas. Também em ambos os anos escolares, a confiança nas respostas correctas aumentou com o desempenho em matemática e observou-se que os alunos do sexo masculino depositaram uma maior confiança nas respostas, mais acentuada entre os alunos do 11º ano.

No segundo estudo, formulou-se a seguinte questão de investigação:

4. No 9º ano de escolaridade, um tipo de ensino que considere as ideias intuitivas dos alunos tem um maior impacto na aprendizagem

de probabilidades, comparativamente com um ensino tradicional, no que respeita às intuições, às respostas correctas e ao cálculo de probabilidades?

Ao nível das intuições probabilísticas, salienta-se o impacto das duas estratégias de ensino na maior adesão a 'raciocínios gerais', praticamente não referidos pelos alunos antes de ensino, e na menor adesão a comparações baseadas em contagens, à causalidade e ao facto de os acontecimentos serem possíveis. Comparativamente com a estratégia de ensino tradicional, a estratégia que contemplou as intuições teve um maior impacto na adopção de 'raciocínios gerais' e na diminuição da adesão a comparações baseadas em contagens e na referência ao facto de os acontecimentos serem possíveis.

Entre as duas estratégias de ensino, a estratégia experimental favoreceu a selecção das respostas correctas e a realização dos alunos em cálculo de probabilidades, neste último caso, essencialmente nas probabilidades em experiências compostas. Em ambas as estratégias de ensino, tanto nas respostas correctas como no cálculo de probabilidades, a realização dos alunos aumentou com o desempenho em matemática.

A estratégia de ensino experimental produziu resultados mais equilibrados em relação às variáveis desempenho em matemática, considerando as respostas correctas, e sexo, considerando as respostas correctas e o cálculo de probabilidades. Na condição de ensino experimental os alunos de desempenho médio e elevado progrediram de forma semelhante e mais do que os alunos de baixo desempenho, as diferenças nas respostas correctas, favoráveis ao sexo masculino e observadas antes de ensino, desapareceram depois de ensino e não se observaram diferenças entre os sexos na realização em cálculo de probabilidades. Na condição de ensino tradicional, observou-se um progresso crescente com o melhor desempenho em matemática, não se observaram diferenças nas respostas correctas entre os sexos depois de ensino, tal como tinha acontecido antes de ensino, e os alunos do sexo feminino obtiveram uma melhor realização em cálculo de probabilidades.

Pedro José Sales Rosário (2000). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as "abordagens ao estudo" em alunos do ensino secundário*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Psicologia da Educação).

Resumo

Esta dissertação estuda a experiência de aprendizagem na perspectiva do aluno. A consideração do seu papel como mediador do processo de aprendizagem dirigiu a investigação para a compreensão das variáveis que influenciam o processo de aprendizagem. O conceito-chave organizador desta investigação, a abordagem à aprendizagem, é encarado como as respostas dos alunos aos conteúdos e às exigências percebidas de uma dada tarefa numa determinada ocasião. Nesta linha, este trabalho foi desenvolvido para compreender em que medida algumas variáveis cognitivo-motivacionais podem contribuir para configurar uma certa abordagem à aprendizagem. O primeiro objectivo desta investigação centrou-se na avaliação das abordagens à aprendizagem dos alunos do secundário utilizando o Questionário de Processos de Aprendizagem (QPA), uma tradução e adaptação para a população portuguesa do LPQ (Learning Processes Questionnaire, Biggs, 1987a). O segundo, na contrastação empírica do modelo mediacional do processo de estudo e aprendizagem dos alunos com base no modelo 3P de Biggs (1987a, 1993b). A revisão de literatura incidiu nos referenciais teóricos subjacentes aos objectivos enunciados. A perspectiva da auto-regulação da aprendizagem desenvolvida por Zimmerman (1994, 1998), o *rationale* do auto-governo mental, desenvolvido por Sternberg (1986, 1997), e as contribuições de três importantes linhas de investigação sobre os processos de aprendizagem centrados no aluno. A investigação qualitativa de Marton identificou duas formas distintas de os alunos enfrentarem a aprendizagem de tarefas académicas concretas, as abordagens superficial e profunda (Marton & Säljö, 1976a, b). Entwistle e Biggs, partindo deste corpo de investigação, embora numa linha marcadamente quantitativa, desenvolveram investigações separadas, mas com resultados similares e comparáveis (Biggs, 1987a; Entwistle, 1988). Na componente empírica desta tese tomou-se uma amostra de 561 alunos do ensino secundário, 316 alunos do 10.º ano e 245 do 12.º

ano, dispersos pelos 4 agrupamentos de estudos. Os resultados confirmam o QPA como um instrumento adequado para avaliar as abordagens dos alunos à aprendizagem, reforçando a crença de que existem duas orientações fundamentais à aprendizagem distinguindo-se pela presença ou ausência da intenção para compreender o material a aprender, e ressaltam a necessidade de uma maior discussão sobre a natureza substantiva da abordagem de alto rendimento em futuras investigações. Foi confirmada a robusticidade do ajustamento do modelo 3P proposto, sugerindo um elevado grau de congruência entre o modelo proposto e os dados da matriz empírica. As relações estimadas no modelo explicam 49% da variância, sugerindo que, apesar de ajustado, encontra-se incompleto para descrever a multidimensionalidade do processo de aprendizagem. No final, são apresentadas algumas sugestões para investigações futuras.

Aníbal João Ribeiro Simões (2000). *Maturidade e aprendizagem: construção e validação de uma bateria de prontidão escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Psicologia da Educação).

Resumo

O presente estudo diz respeito à maturidade e prontidão escolar em crianças do pré-escolar, e visa identificar e prever algumas competências cognitivas e linguísticas que podem ser assumidas como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e do cálculo. A revisão da literatura mostrou que a tendência actual dos estudos sobre a prontidão, em crianças do pré-escolar, tem recaído na avaliação de aspectos como o raciocínio lógico (classificação, seriação e conservação) e a consciência linguística (consciência sintáctica, silábica e fonológica).

Para a realização deste estudo foi construída e validada uma Bateria de Prontidão Escolar constituída por três testes e correspondentes subtestes: I - Raciocínio Lógico (classificação e seriação), II - Organização Perceptiva (conceitos e percepção visual), e III - Consciência Linguística (discriminação auditiva-fonética, compreensão, segmentação silábica e reconstrução

silábica). Seleccionou-se uma amostra de 600 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, provenientes de instituições pré-escolares e da 1ª classe da escolaridade formal do Município do Lubango (Angola), à qual foi administrado o instrumento acima referido.

As características métricas do instrumento, analisadas em termos da fidelidade e da validade, podem ser consideradas como aceitáveis. A análise factorial permitiu identificar um único factor subjacente aos vários subtestes, havendo saturações mais elevadas com os subtestes "Classificação", "Compreensão" e "Discriminação Auditivo-Fonética", e menos saturação com o subteste "Percepção". Foram de igual modo conduzidos outros estudos mais de cariz diferencial que tomaram em consideração os resultados na Bateria de Prontidão Escolar em função de variáveis sócio-culturais. Os resultados sugerem que as variáveis associadas à prontidão escolar não foram as mesmas em todos os testes. No entanto, variáveis como a idade e o nível de urbanização mostraram-se como preditoras nos três testes que fazem parte da Bateria de Prontidão Escolar.

Maria Fernanda Silva Martins (2000). Influência das emoções no desempenho cognitivo: Ira e processamento de informação. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Psicologia da Educação).

Resumo

O estudo das relações entre cognição e emoção tem sido realizado de diversas formas com objectivos de intervir em situações ligadas à Psicologia da Saúde e mais raramente à da Educação. Neste caso, essa intervenção diz respeito, sobretudo, a situações em que a existência de comportamentos disruptivos pode afectar as relações sociais ou a modificação dos ambientes de aprendizagem de modo a favorecer o desenvolvimento de uma atmosfera mais positiva. Mais especificamente, um grande número de trabalhos tem abordado os efeitos das emoções em diversos processos cognitivos, nomeadamente da depressão e da ansiedade, ou dos estados de espírito positivos versus negativos em relação a processos de atenção e de memória,

de tomada de decisão ou de categorização. O trabalho desenvolvido abordou a ira, uma emoção que tem sido pouco estudada dada a estigmatização social a que tem estado votada, e procurou verificar-se quais os efeitos da sua interacção com processos de percepção e memória tanto a partir da avaliação das características dos sujeitos, classificados em mais e menos irados relativamente ao estado, ao traço e à expressão de ira como da utilização de material verbal ligado ou não à ira. Estabeleceu-se, ainda, uma relação entre a caracterização dos indivíduos relativamente a esta emoção e o modo de vivenciar aspectos importantes na sua vida, neste caso o ambiente académico, avaliado através de medidas de satisfação de forma a verificar a sua mútua interferência. Assim, este estudo consistiu em: (1) adaptar os instrumentos de avaliação psicológica (STAXI - Spielberger, 1988; EPI - Eysenck & Eysenck, 1964) e criar uma Escala de Satisfação Académica; (2) criar provas de processamento da informação (percepção e memória) com material verbal relacionado e não relacionado com a ira (provas de audição dicótica, de completar palavras, de evocação e de reconhecimento); e (3) verificar em que medida os níveis em que os sujeitos foram classificados para aquelas variáveis interferem com o seu desempenho nestas tarefas e com o processamento de material verbal ligado ou não àquela emoção. A partir do trabalho realizado estabeleceram-se as seguintes conclusões: (1) Para as palavras de ira relativamente às de não ira encontraram-se diferenças de processamento, embora, contrariamente ao proposto inicialmente, as de ira fossem globalmente melhor processadas pelo hemisfério esquerdo. Foram também os sujeitos mais baixos em Ira Reação e os mais altos em Ira Contida em que este aspecto foi mais evidente; (2) Nas provas de memória, são os sujeitos com níveis elevados em ira que recordam, contrariamente ao que inicialmente se previu, menos palavras de ira do que de não ira, facto que pode ser explicado por um processo de evitamento; (3) São também estes sujeitos que obtêm maior enviesamento nas provas de evocação e de reconhecimento; (4) Este facto verifica-se quer por comparação com os indivíduos que obtêm resultados mais baixos para a ira quer com os seus resultados na prova de memória implícita; e (5) São, mais uma vez, os sujeitos com resultados mais elevados de ira, de um modo geral, que têm níveis mais baixos de Satisfação Académica e mais altos de Neuroticismo.

Armando Rui Castro Mesquita Guimarães (2000). *Educação religiosa confessional: uma perspectiva filosófica*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de conhecimento: Filosofia da Educação).

Resumo

Esta dissertação trata da Educação Religiosa Confessional. Entende-se por Educação Religiosa Confessional a instrução e a formação em assuntos e matéria de natureza religiosa que é realizada, sem carácter de obrigatoriedade, nas escolas estatais, para alunos e por professores que são crentes de uma dada confissão religiosa. Depois de se apresentar várias modalidades de Educação Religiosa e de se salientar a importância da religião para as nossas sociedades, aborda-se o problema pela análise da linguagem e do discurso religiosos tendo em consideração os desafios verificacionista, falsificacionista e outros. Ao tomar-se a defensiva pela análise do pensamento de Basil Mitchell, relativamente à natural confiabilidade humana e, daqui, à razoabilidade da fé religiosa, passou-se à análise da natureza incondicional, e de indiscutibilidade que, no limite, caracteriza a fé religiosa. Seguiu-se a análise da Educação Religiosa Confessional propriamente dita e do doutrinação. Depois deste ter sido caracterizado, concluiu-se que a Educação Religiosa Confessional é uma forma de doutrinação, sendo esta análise e conclusão extensível à Educação Moral e Religiosa Católica, ou a qualquer outra Educação Religiosa Confessional de uma qualquer religião. Tentou-se, no entanto, encontrar uma solução apelando ao espírito de tolerância e de pluralismo religiosos que são hoje realidades defendidas pelas três religiões de filiação abraâmica. Mas concluiu-se que a própria tolerância religiosa talvez não só não resolva nenhum problema, como poderá, eventualmente, criar outros. Pelo que, dada a natureza da fé religiosa e a natureza da própria religião, dada a necessidade de se fazer acreditar e a aceitar, pelo doutrinação, os conteúdos religiosos, dado os limites e paradoxos da fé e da tolerância religiosas, dado lidarmos aqui com crianças e jovens imaturos, e dado o poder de transformação que as religiões necessariamente têm e exigem aos seus crentes, a Educação Religiosa Confessional pode, eventualmente, conduzir a atitudes, comportamentos e à aceitação de doutrinas e de crenças que são, ou podem ser, não só moral como educativamente erradas e inaceitáveis nas escolas estatais.

Dissertações de Mestrado

Ponte, Filomena Ermida da Costa Figueiredo Branco da (2000). *O texto gráfico — outra forma de reconto*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Viana, Isabel Maria da Torre de Carvalho (2000). *Recurso a uma prática educativa por projectos — contributos para uma análise da importância do trabalho por projectos na prática e na formação docente*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Pinto, Abílio João da Fonseca (2000). *Escolaridade e desenvolvimento do concelho de Vila Verde — uma modernização adiada*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

Bernardo, Francisco Manuel Teixeira (2000). *Espinho: educação, sociedade e desenvolvimento no primeiro quartel do século XX — Num município novo, a afirmação de um novo modelo de desenvolvimento, em ruptura com a região envolvente*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

Torrão, António Preto (2000). *Ideário e projecto educativo de D. António da Costa*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Silva, António Joaquim Abreu da (2000). *Henry Giroux: a pedagogia como possibilidade crítica*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à

Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Fernandes, José Carlos Gomes (2000). *O associativismo de pais*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

Ferreira, Adérito Luís Vieira (2000). *Políticas e micropolíticas no contexto escolar: o jogo político dos actores numa escola básica do 2º e 3º ciclos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

Abreu, Zina Maria Neves Gomes de (2000). *Ensino recorrente na Região Autónoma da Madeira. – um estudo exploratório sobre o 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Melo, Maria Manuela da Cunha e Silva (2000). *A saúde como valor em S. João de Deus*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

Bento, Paulo Nuno Torres (2000). *Curriculo e educação para a cidadania – reflexão a partir do processo de desenvolvimento curricular da área de formação pessoal e social no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 80-90*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

Silva, Basílio Torres Lima da (2000). *Um contributo hipermédia para o processo de alfabetização visual*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Alves, António José Cadete (2000). *O conceito de função em professores – estagiários de matemática – um estudo de caso em supervisão*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

Baptista, João Gonçalves Martins (2000). *Intervenção das autarquias no desenvolvimento da educação de adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

Bártolo, Vitor Norberto Marinho da Cunha (2000). *Estudo da motivação para a leitura em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

Gomes, Armando Aurélio Ferreira (2000). *A tecnologia educativa como factor de mudança – racionalidade e contextos educativos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Martins, António Jorge Fidalgo (2000). *Sociedade Martins Sarmento, instituição secular de educação e de cultura*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

Projectos de Investigação

Concepções de Pedagogia Universitária — Um Estudo na Universidade do Minho

Coordenadora: Flávia Vieira (flaviav@iep.uminho.pt)

Equipa de investigação

Álvaro Gomes, Flávia Vieira, José Luís Silva, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu Melo (Departamento de Metodologias da Educação); Carlos Gomes (Departamento de Sociologia da Educação e Administração Escolar); Justino Magalhães (Departamento de Pedagogia); Pedro Albuquerque (Departamento de Psicologia).

Descrição

Em curso desde Junho de 2000 e com a duração de um ano, o projecto foi aprovado num concurso promovido pelo CEEP sobre a temática "A Pedagogia na Universidade" e centra-se na investigação interpretativa de *concepções de pedagogia universitária*, procurando uma compreensão dos seus modos de existência em documentos de regulação externa e interna das práticas de formação dos Cursos de Licenciatura da Universidade do Minho e nas perspectivas de alunos (dos 1º e 4º anos) e professores destes cursos.

A análise de documentos de regulação das práticas de formação inicial pressupõe que desses documentos emergem concepções sobre o que *deve significar* ensinar e aprender na universidade, às quais são contrapostas as concepções de alunos e professores, numa aproximação ao que na prática *significa* ensinar e aprender neste contexto.

Embora adoptando uma metodologia *descritiva* — operacionalizada na análise de conteúdo do discurso regulador e num levantamento de opinião através de um questionário a amostragens selectivas de sujeitos —, a equipa assume um quadro de referência que se inscreve numa visão da educação como espaço de *emancipação e transformação* e que se traduz na definição de oito princípios pedagógicos estruturadores do processo de recolha e

análise da informação: *Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/Inovação*. Será, sobretudo, quanto ao grau e modo de presença destes princípios que se caracterizarão as concepções de pedagogia universitária identificadas (no discurso regulador vs. percepções de alunos e professores; nas percepções de alunos e professores em diversos cursos/áreas de estudo; nas percepções dos alunos vs. percepções dos professores; nas percepções de alunos em anos iniciais e finais de curso). O projecto envolve, numa segunda fase, a realização de entrevistas a especialistas de reconhecido mérito, como forma de cruzar olhares sobre a temática e desse modo aprofundar uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos.

As actividades em curso incluem um levantamento da produção científica em Portugal sobre pedagogia universitária, um estudo etimológico de conceitos estruturantes desta temática, a finalização do questionário a administrar no início do 2º semestre a alunos e professores e a análise de documentos de regulação externa e interna (tendo sido concluída a análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho).

Estratégias de divulgação

Apresentação de comunicações em encontros científicos; publicação de artigos (v. Melo, Silva, Gomes e Vieira, 2000, neste volume da Revista Portuguesa de Educação); participação na iniciativa "Pedagogia em Campus", grupo de Missão para a Qualidade do Ensino na Universidade do Minho, a desenvolver em 2001; publicação de relatório, pelo CEEP; realização de um seminário temático no final de 2001.

notícias



Jubilação do Professor Doutor José Ribeiro Dias

Em 20 de Janeiro do corrente ano, teve lugar a jubilação do Professor Doutor José Ribeiro Dias, fundador e primeiro Director da Revista Portuguesa de Educação.

Professor Catedrático do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho desde 1985, o Professor Ribeiro Dias protagonizou uma longa carreira académica; docente da Universidade do Minho a partir de 1975, havia antes exercido funções docentes na Universidade Católica Portuguesa e na Faculdade de Letras da Universidade de Luanda.

Na Universidade do Minho, o Professor Ribeiro Dias teve um papel de relevo no lançamento e desenvolvimento dos Bacharelatos e das Licenciaturas em Ensino, da Licenciatura em Educação e do Curso de Mestrado em Educação; nos projectos de ensino da Universidade, a sua actividade docente centrou-se nas áreas da Filosofia da Educação, da História da Educação e da Pedagogia. Foi também nestes domínios que fundamentalmente desenvolveu a sua actividade de investigador, traduzida na publicação de numerosos livros e artigos.

Na área da gestão universitária desempenhou, aos mais diversos níveis institucionais, importantes funções: Responsável da Área Disciplinar de Pedagogia Fundamental, depois Grupo Disciplinar e História e Filosofia da Educação e, mais tarde, Grupo Disciplinar de Pedagogia; Director do Departamento de Ciências Básicas da Educação e, a seguir, do Departamento de Pedagogia; Presidente da Unidade de Ciências da Educação e, depois, do Instituto de Educação e Psicologia; Presidente do Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

O Professor Ribeiro Dias foi ainda Presidente do Conselho Pedagógico da Universidade do Minho, membro do Conselho Administrativo da Universidade e do Senado Universitário. Dirigiu também a Unidade de Educação de Adultos, campo em que desenvolveu acção de relevo.

No momento em que ocorre a jubilação do Professor Doutor José Ribeiro Dias, a Revista Portuguesa de Educação exprime publicamente o reconhecimento pelo trabalho de um Professor que teve um papel decisivo na origem e desenvolvimento deste projecto.

Publicações Recebidas

Periódicos

— *Anales de Pedagogia*, nº 16/98 e nº 17/99
Murcia: Universidad de Murcia.

— *Análise Psicológica*, nº 1/00; 2/00
Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

— *Aprender a Olhar*, nº 1/00
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

— *Arte Musical*, nº 15/99
Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.

— *Avaliação Educacional*, nº 21/00
São Paulo: Fundação Carlos Chagas – Biblioteca Ana Maria Poppovic.

— *Boletim do Departamento de Didática*, nº 15/99
São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática.

— *Boletín das Ciencias*, nº 42/00; 43/00
Santiago de Compostela: Asociación dos Ensinantes de Ciencias da Galicia.

— *Bolletino*
Itália: Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa.

— *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, nº 3/99 e nº 1/00
Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

— *Cadernos CERU*, nº 10/99
São Paulo: Universidade de São Paulo — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

— *Cadernos de Pesquisa*, nº 107/99; 108/99; nº 109/00; nº 110/00
Brasil: Fundação Carlos Chagas – Biblioteca Ana Maria Poppovic.

— *Ciências & Letras*, nº 27/00
Brasil: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras; Biblioteca Mário Rehfeldt.

— *Comunicações*, nº 1/00
Brasil: Universidade Metodista de Piracicaba.

— *Criatividade e Inovação*, nº 3
Barcelos: Colégio Didávi.

— *Educação & Filosofia*, nº 26/99
Brasil: Universidade Federal de Uberlândia – DIAPT.

— *Educação & Realidade*, nº 1 e 2/99; 1/00
Porto Alegre: Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

— *Educação & Sociedade*, nº 70/00; 71/00
Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade.

— *Educação Sociedade & Culturas*, nº 13 (nº temático) "Gestão Flexível dos Currículos"
Porto: Associação de Sociologia e Antropologia da Educação.

— *Educació i Història*, nº 1/94; 2/95; 3/97-98
Barcelona: Facultat de Ciències de l'Educació.

— *Enseñanza de las Ciencias*, nº 2/00
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

— *Extensão*, nº 30/99
Brasil: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

— *Historia Agraria*, nº 16/98; nº 17 e 18/99; nº 19/99; nº 20/00; 21/00
Murcia: Universidade de Murcia.

— *Historia de la Educación*, nº 2/83; 4/85; 5/86; 6/87; 7/88; 8/89; 11/92; 12-13/93-94; 14-15/95-96; 18/99
Salamanca: Universidad de Salamanca.

— *Humanística e Teologia*, nº 1/99
Porto: Faculdade de Teologia.

— *Idea-Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*; nº 30/00; 31/00
San Luis: Universidade Nacional de San Luis, Faculdade Ciências Humanas.

— *Ideação*, nº 5/00
Brasil: Universidade Estadual de Feira de Santana.

— *Impulso Revista de Ciências Sociais e Humanas*, nº 26/99
São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba.

— *Inovação*, nº 3/99; 1/00
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

— *Inter Ação*
Goiás: Universidade Federal de Goiás.

— *JurisPoiesis*, nº 3/00
Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

— *Letras de Hoje*, nº 119/00; 120/00
Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

— *Literatura Scripta*, nº 3/98
Brasil: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

— *Ludens Ciências do Desporto*, nº 2 e 3/99
Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

— *Lutas Sociais*, nº 5/98
Brasil: Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

— *Methodus — Revista Científica e Cultural da Universidade Estácio de Sá*, nº 3/00
Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá; Edição Comemorativa dos 500 Anos do Brasil.

— *Movimento*, nº 1/00
Brasil: Universidade Federal Fluminense.

— *Noesis*, nº 55/00
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

— *Papers — Revista de Sociologia*, nº 60/00
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

— *Psicologia Educação e Cultura*, nº 1/00
Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos.

— *Psicologia USP*, nº 1/00
São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

— *Psicologia: Reflexão e Crítica*, nº 2 e 3/99
Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

— *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, nº 3/99, 1/00
Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

— *Psychologica*, nº 25/00
Coimbra: Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação; Universidade do Coimbra.

— *Revista Apogeo*, nº 17-18/99

Lisboa: Associação de Professores de Geografia.

— *Revista Brasileira de Educação*, nº 12/99

Brasil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

— *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 55/99; 56/00

Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

— *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 181/00

Madrid: Instituto Calanz de Ciências de la Educación.

— *Revista de Educación*, nº 321/00

Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

— *Revista de Enseñanza de la Física*, nº 1/00

Argentina: Facultad de Matemática, Astronomía y Física; Universidade Nacional de Córdoba.

— *Revista de Sociología e Política*, nº 13/99

Paraná: Universidade Federal do Paraná.

— *Revista Educação Ensino*, nº 22/2000

Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.

— *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 37/00

Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

— *Revista Irica*, nº 14/00

Argentina: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

— *Revista Itinerários*, nº 1/99 e nº 2/00

Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas.

— *Revista Memória*, nº 6/99

Viana do Castelo: Instituto Católico de Viana do Castelo.

— *Revista Portuguesa de Filosofia*, nº 1-2/2000

Braga: Universidade Católica Portuguesa.

— *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 3/98

Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

— *Revista Portuguesa de Psicossomática*, nº 1/00

Porto: Sociedade Portuguesa de Psicossomática.

— *Revista Psychologica*, nº 24/00

Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

— *Revista Veritas*, nº 1; nº 2 e nº 3/2000

Brasil: Porto Alegre, PUCRS.

— *Ricerche Pedagogiche*, nº 135/00 e nº 134/00

Italia: Giovanni Genovesi.

— *Saber Educar*, nº 5/2000

Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

— *Sarmiento*, nº 1/97

Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

— *Sociedade e Cultura*, nº 1/00

Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

— *Sociologia*, nº 9/99

Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

— *Sonhar — Comunicar/Repensar a Diferença*, nº 1/00

Braga: APPACDM.

— *Sumários de Periódicos em Psicologia*, nº 6/99 e nº 1/2-2000

São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

— *Temps d'Educació*, nº 1/89; 2/89; 3/90; 4/90; 5/91; 6/91; 7/92; 8/92; 9/93; 10/93; 11/94; 12/94; 13/95; 19/98; 14/95; 15/96; 17/97; 18/97; 21/99 22/99; 23/00.

Barcelona: Universitat de Barcelona.

— *Zetotiké*, nº 6/98 e nº 7/99

Brasil: Faculdade de Educação, UNICAMP — Centro de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática.

Monografias

Almeida, Teresa de Jesus de (1999). *Educação nas Famílias: Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Arroteia, Jorge et al. (1999). *Gafanha da Nazaré: Escola e comunidade numa sociedade em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Conselho Nacional de Educação (1999). *Pareceres*. Lisboa: CNE.

Cortesão, Luíza (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Duarte, Maria Isabel Ramos (2000). *Alunos e Insucesso Escolar: Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreira, Maria de Fátima (1999). *Multimédia e ensino: um novo paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Iturra, Raúl (2000). *O saber sexual das crianças. Desejo-te porque te amo*. Porto: Edições Afrontamento.

Leite, Carlinda e Rodrigues, Maria de Lurdes (2000). *Contar um Conto, Acrescentar um Ponto: Uma abordagem intercultural na análise da leitura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Marques, Helena (1998). *Motivos e Poética de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morais, Ana Maria et al. (2000). *Estudos para uma Sociologia da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pinto, Manuel (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento/Braga: Universidade do Minho.

Stoer, Stephen e Araújo, Maria Helena (1999). *Escola e aprendizagem num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Stoer, Stephen e Cortesão, Luíza (2000). *"Levantando a Pedra" – Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

As propostas de colaboração (artigos, recensões) devem ser enviadas em papel (três cópias) e em suporte magnético (programa Word ou Quark-XPRESS) para: Revista Portuguesa de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Guallar, 4710 Braga, Portugal.

Avaliação dos artigos

Todos os artigos submetidos para publicação serão objecto de avaliação por, pelo menos, dois especialistas da área em que se inscrevem.

Dimensões

Os textos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas A4, compostas em corpo 12 a dois espaços, devendo todas as páginas ser numeradas.

Capa

Na primeira página do trabalho devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s), afiliação(ões), instituição(ões), morada(s), alguns dados curriculares do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência.

Resumos

Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (abstract) e em francês (résumé). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

Quadros e figuras

Devem ser apresentados em folhas separadas, numeradas sequencialmente (numeração arábica) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto, por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui".

Notas

As notas de rodapé são numeradas sequencialmente, sendo inseridas no final do texto.

Agradecimentos

Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer como primeira nota.

Referências

Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido(s) do ano da publicação entre parêntesis e página(s) se for caso disso. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras a, b, c, etc. devem seguir-se ao ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos mencionados na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de et al. A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente de acordo com os critérios usados nos seguintes exemplos:

- ALMEIDA, João F. da; CAPUCHA, Luis; COSTA, António F. da; MACHADO, Fernando; NICOLAU, Isabel & REIS, Elizabeth (1992). *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- ALVESSON, Mats & WILLMOTT, Hugh (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, vol. 17, nº 3, pp. 432-464.
- BALL, Stephen J. (1990). Management as moral technology. In S. J. Ball (org.), *Foucault and Education*. London: Routledge, pp. 153-166.
- GOMES, Joaquim F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- GRACIO, Rui (1991). Relance sobre a educação escolar, dezasseis anos depois. *Vértice*, nº 38, pp. 57-63.
- TEODORO, António (1995). *Políticas educativas e mudanças no campo educativo: considerações a propósito de um debate interdisciplinar*. Comunicação apresentada no III Congresso da SPCE, Lisboa, 8 a 10 de Dezembro.

Revisão

Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correcção e deverão devolvê-las até seis dias após a sua recepção.

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.