

Ludwig Streit comenta a actual situação do ensino superior, centrando a sua atenção na Alemanha e em Portugal. O artigo transcreve a sua palestra no Fórum Internacional dos Investigadores Portugueses, realizado em Coimbra no ano passado.

LUDWIG STREIT

BiBoS - Universität Bielefeld

Departamento de Matemática e Engenharias

Campus Universitário da Penteada

Universidade da Madeira

9000-390 Funchal

streit@uma.pt

# ENSINO SUPERIOR UM MAL ENTENDIDO MIL MILHÕES DE

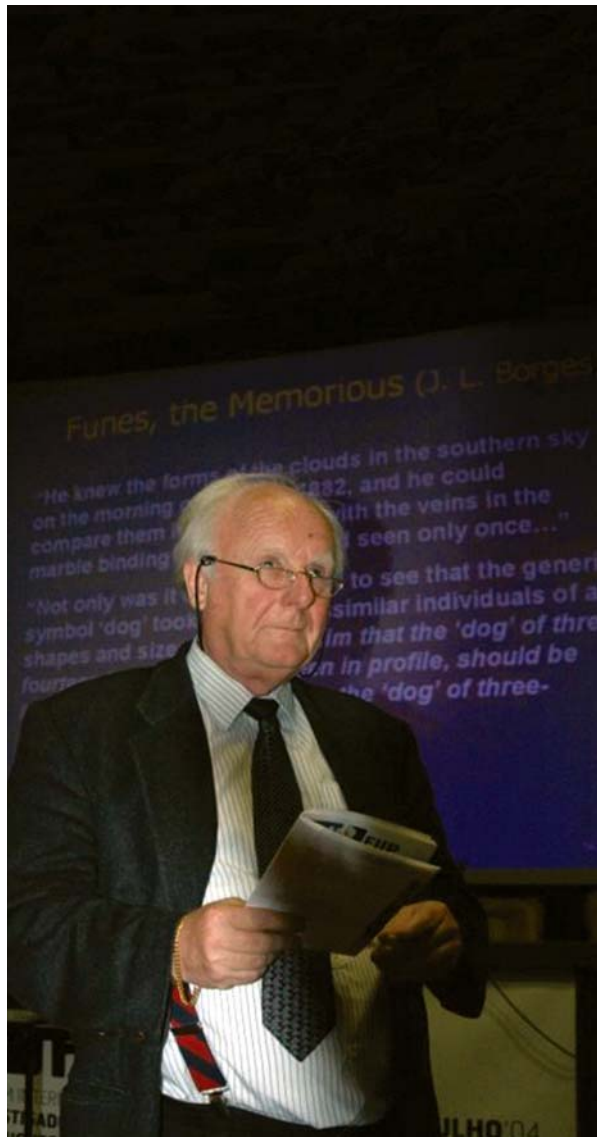
Em 1961, quando Robert Gover publicou a sua novela "educativa" com o título *A One Hundred Dollar Misunderstanding* (*Um mal entendido de cem dólares*) foi elogiado por autores como Gore Vidal e Henry Miller, mas o *New York Times*, chocado, recusou publicitar o livro. Como nem todos os leitores eram nascidos nessa altura, fica aqui uma sinopse da obra:

*"O estudante universitário J. C. Holland, animado pelo tradicionalismo simplório do seu pai, entra num bordel de negras e encontra Kitty, uma prostituta de catorze anos. Ligeiramente envergonhado por estar ali, mas sentindo necessidade do complemento educativo que só um lugar daqueles pode proporcionar, o jovem mostra a Kitty um presente da sua tia, uma nota de cem dólares, que Kitty julga ser para ela. Começa então uma série de mal entendidos, no quadro de uma viagem a um submundo hipócrita da sociedade moderna".*

O ensino superior de hoje também abunda em mal entendidos e falsas suposições, não se resumindo, contudo, a um jogo a dois, como no caso anterior. Agora, os mal entendidos são multidimensionais e muito mais complexos. E o preço e o âmagio do problema são muito, muito maiores.

O actual desperdício de dinheiros públicos e de talento e energia humanos justificam um novo olhar e um estudo

# OR HOJE - DIDO DE E EUROS



profundo deste sistema complexo. De facto, as actuais universidades assentam em pressupostos sociais ultrapassados. A propósito, o eminente sociólogo alemão Helmut Schelsky [1] referiu que *"as verdadeiras e inamovíveis super-estruturas da nossa sociedade, em particular as recentes instituições burocráticas de segurança social, assentam a sua consciência social no tempo da sua criação, estando por isso afastadas da evolução havida desde então e das mudanças estruturais da sociedade. Todos testemunhamos o nascimento de mitos, mas, simultaneamente, somos neo-primitivos no sentido em que vivemos num mundo miticamente obstruído, que tomamos como a nossa realidade"*.

Usando a terminologia da econofísica, podemos acrescentar que o ensino superior se encontra fundado num falso pressuposto financeiro. E as barreiras da tradição, transformadas em tabus, impedem-no de avançar para pressupostos financeiros mais adequados.

Vou servir-me de um pequeno exemplo histórico. Na Alemanha, os escassos sete meses anuais de actividade académica – na melhor das hipóteses – são severamente criticados. Tanto os políticos como os *media* se divertem em discussões periódicas e repetidas, ano após ano, sem que isso afecte minimamente o calendário universitário. Esta parcela do ensino superior está alicerçada em dois mitos: o mito profissional, que se baseia no suposto facto de que a investigação científica desapareceria se não se

fechassem as universidades cinco meses por ano (errado: veja-se, por exemplo, o ensino de Verão nas universidades norte-americanas); e o mito estudantil, o mito de que o ensino superior só pode ser financiado se os estudantes tiverem empregos em *part-time*, em vez de investirem todo o seu tempo e energia no progresso dos seus estudos (errado, escusado será dizer, se for criado um adequado sistema de acção social).

Na *Meyer Encyclopaedia* de 1888 [2] pode ler-se que: *"...recentemente, por falta de regulamentação, as férias universitárias aumentaram para mês e meio, ou dois meses, na Primavera, e três meses no Verão... Várias medidas para terminar com este abuso estão a ser estudadas mas nem uma única exequível foi até agora encontrada"*. É assim, a partir de abusos como este, que nascem mitos e tabus, e nascem para ficar, ao que parece.

De fora, as universidades são frequentemente criticadas por não terem capacidade (força? vontade? visão?) para uma reforma endógena. Mas por quê? Será que a comunidade universitária não tem o *know-how* suficiente? Não partilhámos todos longas listas de queixas, críticas e ideias de melhoramentos quando nos sentamos com um colega para tomar um café?

No entanto, por detrás destes desabafos privados, não se ouve a voz, ou vozes, da comunidade académica. E não

me refiro a meta-estruturas como institutos para a investigação da investigação, ou algo assim, mas à própria comunidade, ao conjunto de pessoas como nós. Porque não atacamos mais agressivamente os problemas óbvios? Dependendo da pessoa a quem se pergunta, a resposta pode ser uma das seguintes: "*Não vale a pena; 'eles' nunca vão mudar nada*", ou, "*se eu dissesse as coisas de uma forma muito directa, seria prejudicado*". Mas eu acredito sinceramente que deveríamos levantar mais alto as nossas vozes e envolvermo-nos, apesar de todas as dificuldades.

Peter Glotz, num seu livro sobre a universidade alemã, *Im Kern Verrottet?* [3] (*Podre até ao caroço?*), refere que cerca de 85 instituições públicas sobreviveram inalteradas nos últimos 500 anos, sendo 70 delas universidades. Contudo, as universidades tal como nós as conhecemos, remontam apenas ao século XIX (em Coimbra, a reforma pombalina tem que ser mencionada como um marco, nomeadamente pela sua aposta na matemática, na física e na interdisciplinaridade).

Essencialmente, as universidades floresceram em paralelo com as sociedades burguesas. Na Alemanha, o debate sobre a educação é, até hoje, dominado pelos paradigmas formulados por Wilhelm von Humboldt, ministro prusiano da Cultura e da Educação Pública e fundador da Universidade de Berlim, em 1809.

No final daquele século, a burguesia europeia estava confiante de que tinha conquistado o mundo política, económica e ainda intelectualmente. E as universidades europeias, que eram as casas do poder desta conquista intelectual, representavam um modelo do desenvolvimento do ensino superior para o resto do mundo.

### 1900: O BRILHO DAS UNIVERSIDADES

Usarei como base da minha análise o sistema alemão, por ser aquele que conheço melhor. Contudo, a transição de uma educação de elite para uma educação de massas foi global, e as instituições, condições, tradições e desafios são suficientemente semelhantes para justificar a aplicação desta exposição fora das fronteiras desse país.

Em 1896 a Alemanha tinha 34 698 estudantes universitários e 1 131 professores a tempo inteiro, ou seja, um para cada 30 estudantes. Os estudantes eram 0,06% da população nacional. Pouco menos do que em França, ligeiramente mais do que no Reino Unido ou na Áustria.

O modelo profissional era o do génio solitário que partilhava a sua sabedoria com uma mão cheia de discípulos devotos. E o estudante modelo passeava-se, livre e inde-

pendente, pelos tesouros académicos da cultura e do saber.

As universidades eram vistas e funcionavam de uma forma brilhante como centros de excelência científica e cultural, proporcionando educação a uma pequena elite nacional, sendo o seu corpo de estudantes sociológica e culturalmente homogéneo. Por sua vez, o Estado conseguia efectuar intervenções estratégicas que fomentavam a inovação científica. Veja-se, como exemplo, o apoio à então emergente ciência da imunologia e a Behring, o primeiro Prémio Nobel da Medicina, em 1901.

### 2000: NECESSIDADES E EXPECTATIVAS

Em 2000, dois milhões de estudantes, ou quase 3% da população alemã, frequentavam o ensino superior, existindo 12 500 professores a tempo inteiro, isto é, um para cada 160 estudantes. A população estudantil aumentou de um factor de quase 60, a população nacional de 1,4, e o número de professores de 10.

A despesa nacional com o ensino superior subiu para mais de 18 mil milhões de euros anuais, e a taxa de abandono era, em média, de 25%, e, nalguns casos, bastante mais. Por exemplo, apenas um em cada oito estudantes de filosofia concluíu o curso.

O modelo "torre de marfim" do professor não mudou de modo significativo, mas ao professor real é hoje exigido que seja tão divertido quanto possível, de modo a captar a atenção de pelo menos alguns dos 160 estudantes que tem à sua frente.

Em termos relativos, a população estudantil aumentou cinquenta vezes de há um século para cá, correspondendo a uma exigência do mercado laboral cada vez mais especializado e mais exigente quanto ao nível educativo e profissional.

Estes factos podem ter tido um impacto apreciável nas tarefas, e até na definição, do ensino superior. Qual foi ao certo este impacto? Será que o sistema universitário mudou de acordo com ele?

Há um consenso generalizado quanto à ideia de que o ensino superior devia proporcionar ensino profissional qualificado à maioria da sua população estudantil, fornecer uma base cultural e educativa de banda larga e, tal como antigamente, assegurar um ensino excelente às elites científicas, profissionais e culturais de modo a que estas sejam competitivas à escala nacional e mundial. Além disso, devia ainda integrar centros nacionais de excelência cultural e científica.

Para além destes fundamentos, existem diferentes expectativas quanto ao papel que deve ser desempenhado pelas instituições de ensino superior. Constituir uma porta de acesso a carreiras de sucesso bem remuneradas, fornecer um ambiente propício às carreiras académicas, ser uma fonte de inovação económica e socialmente bem sucedida, garantir a educação contínua, fazer a ponte para sociedades, culturas e economias estrangeiras (quer através dos próprios programas, quer através de estudantes estrangeiros e programas de investigação conjuntos), manter uma política de custos consciente e eficiente e prestar serviços de qualidade.

Mas note-se que os serviços tradicionalmente prestados pelas universidades ainda são procurados, não havendo por isso, salvaguardadas as devidas adaptações, razões para que eles não continuem a ser prestados.

Os problemas advêm do facto de, nos últimos cem anos, ter vindo a aumentar significativamente a procura de trabalho especializado em várias áreas. As universidades não estavam preparadas, nem estavam entusiasmadas, para responder a este novo desafio – talvez até com razão –, mas aceitaram o crescimento que lhes era exigido numa tentativa fracassada para o resolver. Consequentemente, e apesar de existirem actualmente universidades de massas, o ensino de massas é extremamente deficiente. Ainda baseamos a educação de cerca de 50% dos nossos alunos em paradigmas que apenas resultavam com uma "cliente" mais reduzida e muito diferente.

Esta disfuncionalidade provoca um enorme desperdício de recursos, dinheiros públicos mal gastos, corpos docentes frustrados, anos perdidos para os nossos estudantes, danos económicos, e, obviamente, um público descontente.

Onde estão, então, os conflitos? Temos observado vários casos de expectativas conflituosas, tais como missão cultural *versus* avaliação económica, exigências sociais *versus* liberdade académica, educação de massas *versus* educação e investigação de elite, qualidade *versus* custo, e padronização *versus* competição no sistema. E há demasiadas estruturas mal adaptadas.



Eis alguns exemplos: há necessidade de ensino universitário massivo mas o sistema de promoções académicas baseia-se na investigação; as propinas são consideradas necessárias e até benéficas por muitos, mas são politicamente inaceitáveis (na Alemanha estão mesmo proibidas por uma lei federal).

Também, por exemplo, o ensino nas Faculdades de Direito alemãs tem muito pouco a ver com os requisitos dos exames e da prática profissional (os estudantes têm que adquirir o seu treino básico com explicadores fora das universidades). Um programa de reestruturação, à partida com sucesso previsível, foi abandonado por causa dos seus elevados custos.

Outro caso é o de formação de professores, que justifica a existência de alguns departamentos de humanidades, mas onde os estudantes são muito mal preparados pedagogicamente.

Há ainda os padrões internacionais de excelência *versus* os mandarins nacionais que pretendem determinar o desenvolvimento científico.

Em resumo: respondemos com soluções do século XIX a problemas do século XXI. A "torre de marfim" académica é ainda relativamente confortável para um certo número (demasiado grande) de neo-primitivos, mas completamente inadequada para desempenhar a maioria das suas principais tarefas.

## DESATANDO O NÓ

A dimensão da tarefa e a quantidade de recursos humanos e financeiros exigidos pela reestruturação do ensino superior de massas exige um alto grau de seriedade e de disciplina por parte de todas as partes envolvidas. Exige um estudo intensivo sério, um ensino e aconselhamento intensivos e dedicados e um financiamento adequado. Mas, uma vez que todos estes pontos roçam o politicamente incorrecto, atrevo-me apenas a dizer que qualquer mudança será benvinda.

As universidades tradicionais não conseguem satisfazer os novos critérios. Irão os estudantes submeter-se a um regime rígido de cursos baseados em currículos de, por exemplo, quatro anos? Irá a maioria dos professores dedicar o seu tempo e esforço a um regime rígido de ensino, abrindo mão dos seus tradicionais privilégios de auto-determinação, e reconhecer que todos eles fazem essencialmente investigação, sobrando-lhes muito pouco tempo para o ensino? Estarão dispostos a desenvolver e a concretizar currículos orientados principalmente para um treino profissional eficiente?

E depois há o lado político. Terá o governo a coragem de realizar estas reformas? Terá o *know-how* para repensar os graus e as remunerações de uma nova maioria de professores que não seja avaliada pelo sucesso que alcança na investigação? Terá a capacidade para assegurar financiamento a ensino e apoio intensivos de modo a que os estudantes se concentrem apenas no estudo? Terá a capacidade para desenvolver instrumentos que evitem a divergência excessiva entre o esforço dos estudantes e as previsões do mercado de trabalho?

Quaisquer que sejam os pormenores de uma reforma adequada da organização universitária, é tempo de repensar desde a base a oferta de um ensino de massas orientado profissionalmente, mas não como um simples exercício efectuado pelo sistema universitário tradicional, que de resto não foi preparado para tal. Em vez disso, trata-se de uma tarefa com uma dimensão sócio-económica que precisa de ser realizada sem as tradicionais barreiras: trata-se de articular a educação de massas com a educação de elites e a investigação avançada.

### A ESTRATÉGIA DE BOLONHA

A formação sequencial em bacharelatos e mestrados está a ser propagandeada ao nível europeu como a descoberta mais recente. Os ministros não escondem a sua enorme satisfação por terem conseguido uma harmonização europeia daquilo que, na realidade, é o remendo mais novo no velho sistema. Eu não a classificaria como política eleitoralista se tivesse sido precedida de um estudo profundo – disciplina a disciplina – sobre quanto e como é que os novos cursos e graus de ensino, especificamente o bacharelato, podem levar às prometidas qualificações profissionais. Com efeito, oferecer menos que um bacharelato, com um currículo profissionalmente qualificado, ao maior número possível de estudantes, será pura negligência.

Talvez as universidades não façam mal ao tentarem simplesmente dividir os seus currículos em duas partes, chamando à primeira bacharelato e à segunda mestrado. Pelo menos, o pacote das duas consegue ser um currículo aceitável.

Supostamente, e se acreditarmos nos anúncios políticos, o sistema focar-se-á num ensino intensivo e em esforços de aconselhamento dos estudantes de bacharelato. Ótimo, se houver fundos e profissionais dedicados. Mas ambos são altamente improváveis à luz dos actuais orçamentos e das actuais estruturas académicas. E, quanto menos conseguirmos os primeiros, mais pressão haverá para reformar as segundas.

Em conclusão, a reforma de Bolonha precisa de uma concretização muito mais cuidadosa, que tenha em conta as necessidades específicas de uma qualificação profissional de primeiro grau em diferentes áreas de estudo; e não deveria ser usada como mais um remendo de um sistema universitário que não está estruturado para o desenvolvimento, mas, como uma oportunidade de, a longo prazo, recuperar todo o sistema de acordo com as necessidades da sociedade e da economia do conhecimento.

### ENSINO PROFISSIONAL EM ESCOLAS POLITÉCNICAS

Usarei o termo "politécnico" não como uma designação alternativa para escolas que não oferecem o grau de licenciatura, mas como uma recordação permanente da qualificação profissional que certas escolas superiores devem proporcionar.

Na Alemanha, as escolas politécnicas chamam-se *Fachhochschulen*. Significativamente, não resistiram à tentação de se chamarem Universidades de Ciências Aplicadas, em inglês *Universities of Applied Science*. Oferecem cursos de quatro anos, e os currículos e os professores são escolhidos segundo o objectivo principal de um ensino profissionalizante. Quando oferecem disciplinas comparáveis do ponto de vista de ensino com as das universidades, fazem-no a metade do preço e com o dobro do sucesso. Desde há anos que o Conselho de Ciências Alemão se esforça por lhes atribuir um papel mais relevante [4], mas praticamente sem resultados visíveis. Com uma excepção: o governo da província de Berlim anunciou recentemente uma política de aumento da participação dos politécnicos no sistema de ensino superior. O argumento foi que o Estado está tecnicamente falido. Infelizmente, é a este ponto que temos de chegar para se sacrificarem as vacas sagradas.

Actualmente, 27% da população estudantil frequenta escolas politécnicas e 71% universidades. Como é que se podem alterar estes números? Só com um estudo cuidadoso da procura (económica, mas também cultural, social, etc). Um observador bem informado revelou que os lugares de topo qualificados não ultrapassam os 10% da mão de obra alemã. Mas tal traduz-se em cerca de 25% do corpo estudantil.

As universidades que já iniciaram o novo currículo bacharelato-mestrado fizeram-no a pensar nos cerca de 20% dos estudantes que passam, na fase seguinte, a frequentar mestrados. Mas, nos Estados Unidos, por exemplo, apenas 12% da população estudantil frequenta as 125 universidades com investigação.

Este facto demonstra a perda de tempo que é educar os restantes 75% do mesmo modo que os 25% do topo. Se se oferecer a um estagiário profissional o mesmo ambiente educativo que a um futuro investigador brilhante, ambos ficarão mal servidos, e tanto eles como a sociedade pagarão uma factura elevada.

Por isso, o desafio principal consiste em separar as tarefas. Mas por que é que essa separação não acontece? O que é que tem que mudar? Tal como nas defuntas indústrias pesadas da Europa de Leste, as universidades de hoje são frequentemente reguladas por parâmetros que reflectem quantidade em vez de qualidade. Seriam com certeza muito melhores se lhes fosse permitido tornarem-se mais pequenas sem serem penalizadas por isso.

Uma apreciação completamente nova e novos sistemas de incentivos são necessários para validar a componente politécnica do ensino superior. Em vez de tentar ser "como as universidades", os politécnicos têm que ser encorajados a desenvolver e a ter orgulho nas suas tarefas e forças específicas. Isto é, o sinal político terá que ter duas faces: vocês não são universidades e a vossa tarefa é diferente, mas provavelmente tão importante, e será recompensada de acordo com isso.

Por outro lado, os graus dos politécnicos deverão dar acesso às mesmas carreiras dos seus correspondentes universitários, especialmente no sector público. E tem que ser feita a articulação com os estudos avançados. Actualmente, cada um dos lados tenta tirar o "isco" ao outro, procurando, na realidade, fazer coisas para as quais estão menos qualificados. Os politécnicos gostariam de poder oferecer doutoramentos; as universidades tentam incluir nos seus *portfolios* cursos como Enfermagem ou novos e fantásticos bacharelatos em assuntos como História Aplicada, Literatura e Cultura Científica Aplicadas, Gestão Cultural ou Música Popular e *Media*, que recentemente floresceram como cogumelos nas universidades alemãs, para grande gáudio da comunicação social.

Sir Richard Livingstone, Vice-Reitor de Oxford na década de 40, é citado pela seguinte observação: "*O que distingue uma boa universidade é o número de temas que recusa ensinar*". E nós acrescentamos que alguns desses temas podem ser tão ou mais importantes do que os ensinados em Oxford. Simplesmente, não se lhe adequam. Mas as condições actuais são tais que nenhum dos lados sente que seria mais proveitoso dedicar-se ao que sabe fazer melhor.

O que é preciso é coragem política para uma definição e separação clara de tarefas entre o ensino avançado e o

ensino profissional. Porque ambos têm os seus méritos intrínsecos e indispensáveis e devem ser apreciados e continuados de acordo com eles. Mas só será possível caminhar se ambos tiverem "consciência do seu lugar". Sem competição, mas em cooperação. Só então estarão motivados para colaborar sem incursões nos papéis e especialidades um do outro.



Universidade de Oxford

## ESCOLAS POLITÉCNICAS DENTRO DAS UNIVERSIDADES

Poderá um ensino profissional especializado ser incluído nas universidades? Há ainda um longo caminho com vista a uma articulação eficiente desse ensino com estudos avançados e investigação. Na Alemanha, nos anos 70, foi feita uma tentativa, sob o nome de *Gesamthochschule*, na qual os cursos e os professores dos politécnicos foram incluídos numa universidade tradicional. Os responsáveis pela nova escola foram muito rápidos a introduzir no seu papel timbrado, em letras bem gordas, a palavra universidade, mas, após 30 anos, a experiência foi suspensa, tendo sido reconhecida como um falhanço irreparável pelas mesmas forças políticas que a tinham introduzido com alguma fanfarronice há uma geração atrás.

O que é que correu mal? Em declarações públicas pode ler-se que o nome *Gesamthochschule* era desconhecido e não tinha aceitação internacional, que os cursos dos politécnicos e das universidades não foram bem integrados, que a procura dos cursos foi menor do que a oferta, e que a investigação não era suficientemente forte.

Mas nenhuma destas críticas vai à raiz do problema. Provavelmente o falhanço ainda é demasiado recente para ser possível uma investigação séria das suas causas. As explicações que tenho ouvido, de forma privada, têm todas como factor comum falhas humanas. Os académicos com experiência universitária não quiseram con-

tentar-se com menos do que isso (um dos reitores de uma *Gesamthochschule* chegou publicamente a colocar em causa a reforma que representava declarando: "Onde eu estou há uma universidade!"). Por outro lado, os professores com experiência politécnica queriam ser considerados "tão bons como os outros", com direito a aceder a doutoramentos e a negligenciar os seus deveres de professor. Outros ainda preferiam isolar-se de qualquer contacto, diálogo ou interacção com as unidades de ensino avançado.

Tudo isto aponta, mais uma vez, para a divergência entre as necessidades do ensino e a recompensa dos corpos académicos, além da falta de uma clara divisão de tarefas. Será que estes problemas não podem ser resolvidos? É bom sabermos já que, escassos três anos depois destas *Gesamthochschule* terem sido desmanteladas, um outro estado federal está a incorporar um politécnico numa universidade...

No modelo americano, as escolas pré-universitárias funcionam de forma eficiente por si só ou sob a alçada de universidades de grande prestígio. E sistemas de recompensa pragmáticos respondem directamente – os críticos dirão, claro, demasiado directamente – às exigências do mercado educativo. Na Europa continental, em vez disso, a tendência é para confiar ao Estado o papel de guardião do equilíbrio sócio-económico.

Em consequência, gerimos as nossas universidades como subordinadas ao Estado, com um constante e minucioso controlo das nossas actividades diárias pelos ministros da educação. E a tão falada autonomia universitária transforma-se numa prioridade política em tempos de crise financeira só porque oferece a possibilidade de serem as universidades a ficarem com a responsabilidade dos cortes orçamentais. Há ministros que anunciam alegremente que as universidades terão o direito de preencher as vagas de professores de forma autónoma, sem interferência do Estado. Mas, ao mesmo tempo, os mesmos ministros avisam discretamente as universidades de que não deverão preencher essas vagas já que o dinheiro para pagar os salários será difícil de arranjar nos seus orçamentos "autónomos". Isto não faz parte de nenhum plano novo mas é, isso sim, mais um remendo em estruturas profundamente inadequadas.

Será possível uma mudança de paradigma? Imaginem-se a trabalhar numa universidade tradicional, subordinados às contínuas intervenções do Estado, com todos os procedimentos burocráticos e os sentimentos de desespero e frustração naturalmente gerado por um sistema desse género. Até que um dia tudo muda: o ministro concentra-se numa estratégia nacional de desenvolvimento da educação e investigação, concretiza estas políticas através de contratos-programa de três anos com cada universi-

dade, a vossa universidade e todas as outras do país são independentes (empresas públicas auto-geridas), as universidades (e não o Estado!) emprega o pessoal que precisa para melhor desempenhar as tarefas que o país espera delas, etc., etc.

Utopia, dirão! Mas esse fenómeno está a acontecer sob os nossos olhos... Aquilo que acabei de enumerar são algumas facetas da reforma austríaca, em vigor desde Janeiro de 2004 (uma tradução da lei, em inglês, está disponível no sítio do Ministério da Educação austríaco [5]). E, com todo o debate sobre a reforma e autonomia das universidades, é de espantar que esta reforma tenha tido tão pouca repercussão na opinião pública. A mensagem não é a de que se encontrou a fórmula exacta, mas sim que são possíveis pequenos passos se forem tomadas as medidas políticas necessárias à sua implementação.

Mas claro que há outros mitos que terão de cair para se recomeçar com sucesso. Mencionarei apenas dois deles.

O primeiro: "Não se pode qualificar de excelência científica a que não puder ser comparada". A avaliação e o *benchmarking* não podem ser desprezados num tempo de escassos recursos e, dada a escassez de fundos, é inevitável e até essencial a sua distribuição racional. Uma avaliação profunda pode ter resultados extraordinários no domínio académico e, como medida prática, deveriam analisar-se os comentários acerca das avaliações de duas maneiras: usar os protestos dos mais qualificados para melhorar o sistema e esquecer os outros.

O segundo mito é o de que o "ensino superior gratuito é uma mais valia social". Já Karl Marx entendia isso mesmo quando perguntava por que é que os impostos dos pobres tinham que servir para financiar o ensino superior dos mais ricos. A verdadeira conquista social é a de um ensino superior de livre acesso. Mas não há nenhuma razão para que essa despesa pública não possa mais tarde ser recuperada através dos contribuintes economicamente mais bem sucedidos, isto é, através de um acréscimo dos seus impostos.

Permitam-me então resumir os principais desafios de uma reforma deste tipo:

- profissionalização do ensino politécnico de massas, isto é, profissionalização do processo e dos conteúdos;
- fazer do ensino superior avançado um produto de excelência (é a este nível que os tão proclamados ensino e investigação têm o seu *habitat* natural);
- assegurar uma transição suave dos estudantes e o diálogo entre profissionais dos dois níveis;

- providenciar apoio social através de uma estratégia estritamente orientada pelo Estado;

- e possibilitar uma verdadeira gestão autónoma das unidades de ensino.

### PROBLEMAS PORTUGUESES

Vou agora referir-me a dois problemas especificamente portugueses, vistos por um observador estrangeiro. A numerosa repetição de exames em Portugal constitui uma perda dramática de recursos académicos; e o tempo que eles ocupam representa um dos maiores obstáculos à investigação científica profissional. Mas, na minha opinião, muito pior que isso, é que ela induz atitudes profundamente corruptas nos estudantes na sua relação com o estudo. Se ouvirmos os estudantes comentar os exames, verificamos que estes são considerados como jogos de lotaria, que podem ser ganhos se foram jogados durante tempo suficiente. Se o sacrifício desta vaca sagrada parece um sofrimento nacional, a necessidade de harmonização europeia das normas académicas deverá pelo menos fornecer o argumento necessário aos responsáveis que ainda estejam hesitantes.

Por outro lado, a avaliação da investigação, tal como está delineada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), é, decididamente, muito melhor do que muitas outras avaliações que conheço por três razões fundamentais: a avaliação da qualidade faz-se através da análise profunda dos melhores parâmetros internacionais, a transparência pública do processo, e a clara, mas flexível, divisão em escalões de financiamento. Quando descrevo o sistema português às pessoas com quem trabalho, isto é, alemães, a resposta típica é: "Oh, se tivéssemos essa sorte...". É um sistema que – como qualquer outra coisa boa – deveria ser mantido nas suas características principais e, sempre que possível, melhorado nos seus pontos menores. E o argumento do custo que ele implica, partindo do princípio que este comentário deve ser levado a sério, pode ser anulado aumentando os intervalos entre as avaliações.

Tal como vimos no caso da Áustria, mudanças de paradigma são possíveis, e como se pode observar pela FCT, Portugal mostra excelentes progressos. Daí que a esperança de uma mudança do paradigma de excelência no ensino superior não esteja perdida. Oxalá vejamos acontecer isso em Portugal e em todo o lado!

### BIBLIOGRAFIA:

1. Helmut Schelsky, *Auf der Suche nach Wirklichkeit*. Goldmann, München, 1979.
2. *Meyers Konversationslexikon, Eine Encyklopädie des allgemeinen Wissens*, 4. edição, Leipzig, vol. 15, p. 1022, 1888-1889. On-line em <http://susie-technik.uni-ulm.de:8080/meyers/servlet/index>
3. Peter Glotz, *Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten*. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart, 1996.
4. *Wissenschaftsrat*: ver, por exemplo o *press release* n. 1/2002 de Jan. 18, 2002. <http://www.wissenschaftsrat.de/>
5. A versão inglesa da lei austríaca está disponível em [http://www.bmbwk.gv.at/mediapool/8019/8019\\_ug02\\_eng1.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/mediapool/8019/8019_ug02_eng1.pdf)

Para estatísticas de educação ver o sítio <http://www.destatis.de/basis/e/biwiki/hochtste.htm>

Estudos sobre ensino superior podem ser encontrados em <http://www.his.de/English>