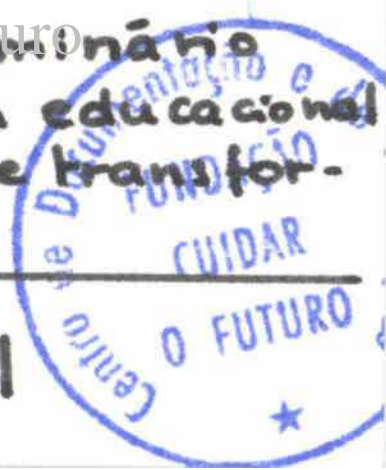


O ensino superior no termo da industrialização

• capítulo livro , p. 225-240

• da intervenção no seminário do IED sobre "política educacional num contexto de crise e transformação social"

maio 80 - set 81



MARIA DE LOURDES PINTASILGO

PRIMEIRO MINISTRO

Fundação Cuidar o Futuro

capítulo livro .

in "política educacional
num contexto de crise e
transformação social"

Horais / IED , 1981

O Ensino Superior no Termo da Industrialização

Intervenção de

Fundação Cuidar o Futuro

MARIA DE LOURDES PINTASILGO



I. CONTEXTO DESTA REFLEXÃO: CRISE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Os pontos que vou indicar inserem-se no movimento que o Prof. Miller Guerra referiu na sua intervenção. É preciso sacudir as raízes da reflexão que fazemos sobre o ensino superior. Porque de modificação radical se trata. E que está por iniciar.

É certo que as vagas sucessivas de alterações ocorridas nos últimos anos parecem ter tornado ainda mais rígida a estrutura universitária. Mas recuso-me a aceitar que o «edifício» tenha apenas tremido, retomando as formas anteriores e perdendo elasticidade. Mau grado a verificação de que os períodos de acomodação parecem reduzir os limites de variação aceitáveis pela maioria, penso que o ensino superior pode ainda ser analisado com o pressuposto de que possui ou pode readquirir algum grau de elasticidade. E isto por duas razões.

A primeira, é a minha recusa visceral a admitir o absurdo de que, entre todas as instituições, a instituição universitária seria

apenas regida por um determinismo histórico cuja inevitabilidade materialista nenhuma boa vontade ou saber pudesse inflectir. Então para quê o pensamento, a técnica, os modos novos e os métodos activos? No limite, para quê a própria instituição universitária?

A segunda, é a negação da limitação das questões do ensino superior apenas aos acidentes — quando não às peripécias — da nossa evolução interna. O que está em causa é uma questão universal e como tal deve ser encarada. Estranha é a atitude dos que, parecendo ver o ensino superior na continuidade da Universidade medieval, cortem da reflexão que fazem a primeira e iniludível característica de tal instituição que é a sua universalidade.

Ponho, pois, como premissa desta reflexão, a convicção de que o ensino superior não está definitivamente circunscrito às balizas que tem hoje mas que, pelo contrário, a crise actual confere novas possibilidades de o transformar.

1. Relação entre crise estrutural e transformação social

É fundamental que a reflexão sobre o ensino superior se situe no contexto da crise contemporânea. Ao afirmar a crise como dimensão co-extensiva a toda a realidade social e cultural de hoje, denuncio a tendência que a abafa constantemente, procurando assim satisfazer a necessidade individual e colectiva de securização.

Não se trata apenas de crise conjuntural — como algumas pessoas e grupos desejam fazer crer, quer para esconderem os seus próprios fracassos quer para poderem recheiar o futuro de promessas —, mas sim de *crise estrutural* que afecta todas as sociedades. Não está apenas em causa a sociedade portuguesa ou europeia ou o Terceiro Mundo. A crise engloba todos os países numa solidariedade que é puramente *factual* — não é uma solidariedade moral (de propósitos generosos) nem política (de objectivos comuns). A crise impõe-se por si própria, é irrecusável, não podendo, por isso, ser superada em termos voluntaristas.

Esta iniludível crise estrutural exige, pela sua própria existência, uma transformação social que coloque a sociedade em novo referencial de valores, de objectivos e de métodos.

Contrariamente à crise conjuntural que só pode ser superada no mesmo terreno e com as mesmas balizas da situação que lhe deu origem, a crise estrutural põe a questão de um novo arranjo das instituições e dos actores sociais, bem como uma nova forma de equacionarmos os problemas em que se manifesta.

A vitória sobre qualquer crise conjuntural não traz consigo necessariamente uma transformação social. Fácil é até que ocorra o que já foi aqui sublinhado — depois do período de agitação que a crise trouxe consigo, o corpo social reacomoda-se à ordem já conhecida, às vezes até com mais afinco e obstinação.

Quando, porém, a crise atinge a estrutura das instituições e das relações, as modificações introduzidas para a superar podem, se levadas até às últimas consequências, gerar uma transformação de ordem social, quer dizer, do significado e das relações entre as correntes e os corpos vivos da sociedade. Em situação de crise estrutural, o sentido da transformação social permanece em aberto, podendo conduzir a uma reorganização institucional completamente nova. Aí reside o seu desafio.

2. Conceito de «complexidade» como definidor de crise

Que caracteriza então a noção de «crise estrutural»?

Elimino do nosso horizonte as pequenas dificuldades e sobressaltos de percurso, temporariamente experimentadas, e logo susceptíveis de correcção por ajustes menores. Do mesmo modo, não entendo por «complexidade» a qualificação indevidamente atribuída à dificuldade ou ao enredado de situações que coloquialmente apelidamos de «complicadas».

Falo, sim, de uma vivência em que as inter-relações e as interações de um sistema comportam em si um princípio de complexidade lógica e teórica. A complexidade é, assim, um coeficiente do sistema e intrínseca ao seu funcionamento. Edgar Morin, na sua análise da crise, refere-se-lhe deste modo: «a complexidade é um factor que nos obriga a associar noções que aparentemente se deveriam excluir de forma complementar, concorrente e antagónica».

Uma tal análise levaria a examinar qualquer sistema em crise sob diversos ângulos, desde o ângulo de mera reacção cibernética até ao da tentativa de ajuste metabólico dentro do sistema.



Fundação Cuidar o Futuro

Estar-se-ia então longe tanto das tradicionais análises políticas como dos quadros de indicadores de contabilidade pública.

Situam-se esses factores no esquema simples de causa e efeito. Não admira, por isso, que os Estados totalitários tenham tendência a utilizar apenas esses esquemas porque são os que conduzem logicamente aos «bodes expiatórios». Tais Estados têm tendência a minimizar a crise estrutural, evitando a sua complexidade fundamental, e reduzindo-a aos aspectos enganadoramente controláveis de mera crise conjuntural. Anulam à partida os factores de complexidade, reduzindo-os a circunstâncias acidentais, passíveis, assim, de repressão sob todas as formas.

Face à crise estrutural, os Estados totalitários revelam a sua incapacidade intrínseca de responderem aos antagonismos e às desordens dos organismos vivos e de utilizarem as suas virtualidades organizacionais na resolução dos conflitos sociais. Escamoteiam sempre — na lógica da sua prática — o carácter estrutural da crise.

Julgo, por isso, que sempre que a análise de qualquer sistema ignora o carácter estrutural da crise, reforça, ainda que indirectamente, a vertente de Estado totalitário por onde tão facilmente e subtilmente desliza, sobretudo nas democracias recentes, o exercício do poder.

3. O ensino superior perante a crise — vítima ou responsabilidade acrescida?

A constatação da crise estrutural da sociedade contemporânea é o primeiro dado para um contexto adequado à reflexão prospectiva do ensino superior.

O segundo dado é a afirmação (que não considero carecendo de qualquer justificação) de que o ensino superior está simultaneamente orientado para a resposta às aspirações do indivíduo e para a satisfação das necessidades sociais.

Se estas premissas estão correctas, o problema prévio que se põe na abordagem do ensino superior é este:

— Deve o ensino superior ser encarado em termos de «vítima da crise» ou, pelo contrário, deverá ser-lhe imputada uma responsabilidade acrescida na interpretação e superação da crise? Isto é, pode ou não o ensino superior arcar com a complexidade de uma crise estrutural e assumir uma responsabilidade *técnica*

e científica específica perante os múltiplos factores integrantes da crise? Mais: pode ou não o ensino superior entender a crise na gravidade e no inédito das suas manifestações e assumir a responsabilidade *ética* de explicitar a verdade perante toda e qualquer tentativa de mistificação de qualquer crise?

Tudo isto equivale a dizer que, se assumir a responsabilidade científica e moral que lhe cabe na sociedade, o ensino superior poderá fugir, denunciando-a, à extrapolação fácil das tendências manifestadas na sociedade, primeiro caminho para inscrever a crise na continuidade dos valores e dos projectos. Pela própria natureza dos materiais que maneja, o ensino superior está em condições de entender o carácter não linear da história e de, ao deparar com uma crise estrutural, explicitar, sem ambiguidades, os antagonismos, as contradições, as zonas de ruptura.

4. Factor externo da crise no ensino superior: o fim da ideologia industrialista

Importa que, para além destas considerações de ordem geral, se diga claramente que há, algures, uma ruptura na actual civilização — ruptura que se impõe por si mesma, que se está a efectuar apesar de nós, connosco ou sem nós.

A crise estrutural de que estou a falar, a ruptura introduzida na evolução da civilização, diz respeito àquilo a que chamo o fim da ideologia do industrialismo. Entendo por ideologia do industrialismo a convicção generalizada da ligação inexorável do progresso e da felicidade humanos ao processo de industrialização e às suas consequências, quer no modo e no tipo da produção quer no estilo das relações entre as pessoas.

Durante algum tempo, esta ideologia tinha uma área circunscrita de influência: a grande maioria dos países do hemisfério Norte e, mais tarde, a classe dominante dos países do hemisfério Sul. Hoje, porém, a ideologia industrialista tem um carácter universal, sendo a envolvente de todos os processos de desenvolvimento em todos os continentes.

Apesar de ser a ideologia dominante, ela encontra-se confrontada com factos inteiramente novos que radicalmente a contestam. Estamos no limiar de uma civilização que nos é totalmente desconhecida. A actividade humana será, no fim do século, completamente diferente daquilo que é hoje e que dela conhecemos.



No termo do industrialismo o que conta não são as riquezas naturais nem o potencial industrial, hoje tão gravemente comprometido pelo atraso na investigação das possibilidades de utilização das energias renováveis. Tão-pouco é determinante o potencial bélico uma vez que, mau grado a corrida armamentista, as forças bélicas acabam por se anularem no seu efeito dissuasor sendo certo, como é, que existem hoje bombas atômicas em número suficiente para destruírem o mundo.

O que está em causa não é a riqueza quantitativa — qualquer que seja a forma que revista — mas sim a capacidade de adaptação «mental» de uma sociedade à própria situação de mudança radical. Na verdade, se durante a vida de um homem adulto de hoje se processaram maiores transformações do que durante todos os milénios que precederam o nosso tempo, o homem de hoje não pode ter a pretensão de recapitular todo o processo do conhecimento humano. O que conta é a sua «preparação» (em atitude e em instrumentos) para o futuro que deixou de ser perspectivado pela extrapolação dos dados conhecidos.

Este elemento, característico da crise estrutural da sociedade, é aparentemente um elemento exógeno em relação ao ensino superior rotineiramente entendido. Mas é o primeiro a exigir a transformação do ensino superior e das instituições que a ele se dedicam. A primeira ruptura a que está sujeito o ensino superior vem-lhe directamente do contexto de crise e é iniludível. Imperativa é a resposta a dar-lhe.

II. FACTORES DE RUPTURA INTERNA DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR

Não se trata, no entanto, apenas, nas perspectivas para o ensino superior, da crise que o atinge de fora para dentro. Existem factores de ruptura que se situam no interior do sistema. Esquemáticamente, designo-os como factores decorrentes uns do salto quantitativo, outros do salto qualitativo. As consequências desses saltos — descontinuidades do processo que lhe são inerentes — vão necessariamente transformar o ensino superior nas próximas décadas.

1. A ruptura provocada pela massificação do ensino

A que chamo salto quantitativo? Trata-se da consequência cumulativa à democratização do ensino a todos os níveis,

decorrente da gradação de outras fases da sua evolução nas várias etapas da industrialização.

Assim, no início da industrialização, quando é indispensável um mínimo de capacidade de descodificação de sinais para se poder intervir no processo produtivo, «saber ler» é a primeira etapa — a escola primária gratuita e obrigatória torna-se a primeira conquista da democratização do ensino.

Numa segunda fase da industrialização, aumenta, proliferando, o sector a que se chamou de «actividades terciárias». Então, a necessidade premente é a de uma cultura geral difusa, pouco estruturada e que traduz a aspiração social de quem quer passar da «produção» para os «serviços» — a escola secundária torna-se o segundo degrau da democratização do ensino.

No momento alto da industrialização — implantação das indústrias de base, capacidade autónoma de «investigação e desenvolvimento», auto-suficiência de produção industrial alimentar e de máquinas-ferramentas — é a necessidade de conhecimentos diversificados e especializados que se faz sentir. É o momento das instituições do ensino superior.

Ao esquematizar estas três fases da industrialização e as etapas correspondentes da democratização do ensino, estou a isolar artificialmente realidades que na prática se sobrepõem. No mundo no seu conjunto, coexistem hoje estas três etapas — não podemos esquecer o problema político que significa a existência de 900 milhões de analfabetos.

Apenas um parêntesis para tentar responder a uma natural questão. Perante tal número, deveria o ensino superior ficar no ponto zero para que se multiplicassem as escolas primárias? De modo algum! Na minha perspectiva, o ensino superior é o ponto fulcral da transformação da educação numa fase de crise estrutural como esta em que o mundo se encontra. A sua análise e perspectivação é mesmo, em meu entender, o ponto de partida para qualquer reforma de educação. A ideia romântica e quase idílica que faria incidir a reforma educativa nas primeiras idades e, lentamente, fosse até à instituição universitária poderá ser muito respeitável mas nada tem a ver com a época em que vivemos. É minha convicção de que a transformação do ensino superior trará consigo a transformação de todo o ensino e conduzirá ao *sistema científico, técnico e cultural* mais adequado a uma sociedade dada.



Para nos darmos conta do alcance desse salto quantitativo, é importante salientar alguns números. O mais significativo é o que estabelece a relação entre etapas diferentes da democratização do ensino, nomeadamente entre o ensino secundário e o ensino superior.

Em 1950, existiam no mundo 38 milhões de estudantes nas escolas secundárias e aí trabalhavam 2 milhões de professores, enquanto a população universitária era de 6 300 000 estudantes com 546 000 professores.

Em 1970, os estudantes no ensino superior haviam passado para 26 milhões e, em 1975, para 38 milhões. Quer dizer: em 1975, o número de estudantes universitários no mundo era exactamente o mesmo que o número de estudantes secundários 25 anos antes.

Referindo-nos a conjuntos de números localizados, encontramos as seguintes referências: na Suécia, o número de novas escolas superiores multiplicou-se por dez entre 1950 e 1970; na URSS, em 1950, existem 1 247 000 universitários e, em 1970, 4 580 000, enquanto que no secundário, em 1960, existiam 3 580 000 estudantes; nos EUA, em 1960, existem cerca de 3 580 000 universitários, em 1970 cerca de 8 498 000, enquanto que no secundário, em 1960, existiam 9 600 000.

Assim, a tendência que aponte, a nível global do planeta, é exactamente a mesma nos vários países do hemisfério Norte, independentemente do regime político vigente.

Donde uma interrogação: a explosão demográfica do ensino superior permitirá manter o tipo de questões singulares que a seu respeito tradicionalmente se levantavam?

Qual é, face à análise dos números citados, a justificação para um tratamento «especialíssimo» do ensino superior? Estávamos nós há 25 anos a estudar sob a mesma óptica as finalidades do ensino secundário, a criar uma «casta» especial, a normalizar «ritos» para o ensino secundário?

Esta massificação do ensino universitário tem consequências muito importantes. Não pode apenas revelar-se na força bruta dos números e nas soluções, mais ou menos coerentes, que permitam arcar com os custos exponenciais que os números exigem. O contexto de crise em que esta massificação se evidencia exige que seja captada, em toda a sua extensão, a modificação qualitativa que decorre do novo patamar quantitativo. Em outros

termos: em vez de ser uma nova carga — a que as administrações universitárias e os governos tentam responder dentro dos parâmetros tradicionais — o aumento quantitativo dos estudantes do ensino superior torna imperativo uma nova forma de conceber e realizar o ensino superior.

2. A ruptura decorrente da transformação da própria natureza do ensino

Os factores internos da ruptura do ensino superior tradicional situam-se também — e directamente — ao nível da inflexão da natureza do ensino. O salto qualitativo é, ao mesmo tempo, um dado irrecusável e um imperativo.

Tal salto é evidente, pelo menos, a dois níveis: ao nível dos conteúdos do ensino e ao nível das metodologias de transmissão dos conhecimentos.

As fontes de informação utilizáveis pelo ensino superior encontram-se hoje disseminadas por lugares diferentes.

Por exemplo, são hoje numerosas as Universidades americanas em que parte do *curriculum* tem lugar *off-campus*, quer em instituições de natureza económica, social ou cultural quer mesmo noutros continentes; em tais condições, cerca de 1/3 dos estudantes em muitas Universidades encontram-se dispersos por várias actividades, sendo «acompanhados» à distância por um «tutor».

Tão-pouco estão as fontes de informação funcionando em momentos bem determinados: as horas de curso e seus complementos. Hoje, a todos os momentos, novos *inputs* estão a ser bombados no circuito onde se encontram os estudantes universitários.

A informação está fora da escola e fora do tempo da escola. Seria redundante falar dos *mass-media*, da trivialização da linguagem técnica e especializada, da sobreposição dos acontecimentos perto e longe, do «ambiente» carregado de informações diversas, contraditórias e desequilibradas que envolve os estudantes universitários. Mas todos estes aspectos, embora correntemente denunciados e referidos, estão longe de ser analisados na sua componente de fornecedores da informação para o ensino superior. Não creio possível qualquer transformação do ensino superior sem que tal análise seja levada a cabo.



Importaria verificar, também, o valor dos conteúdos do ensino superior e a sua adequação à experiência pessoal e à evolução da sociedade. A perspectivização do ensino superior carece de qualquer fundamento existencial. É idealista, angélica, atemporal, apolítica, acientífica. Por isso, nem serve os valores da realização pessoal nem consegue contribuir de forma decisiva para a produção da sociedade.

A experiência vivida dos alunos foi sempre alheia aos conteúdos do ensino superior. Hoje, no entanto, essa experiência traz consigo factores de muito mais forte intensidade afectiva que os conteúdos do ensino. Cria-se, assim, uma distância gigantesca entre a situação existencial dos estudantes e os ensinamentos que as instituições universitárias lhes fornecem. E isto na época em que se processa uma verdadeira revolução epistemológica, conferindo ao sujeito papel decisivo no acto de conhecimento e subordinando mesmo a noção de «objectividade científica» à convicção de que em toda a observação do objecto o sujeito é veiculado, com toda a sua carga intelectual, afectiva e histórica.

Os valores do ensino, se foram muitas vezes diferentes dos objectivos da sociedade, são hoje claramente divergentes das finalidades reais (e não ideais) da sociedade. A sociedade encontra-se manietada por determinismos económicos decorrentes do industrialismo e a hierarquia de necessidades que estabelece — em termos dos conhecimentos e das suas modalidades — é apenas um corolário desse determinismo.

Manter hoje a afirmação do primado de determinadas disciplinas sobre outras (por exemplo, a filosofia como pedra angular do conhecimento) é uma reminiscência do passado que afasta cada vez mais o ensino superior da realidade social tal como é experimentada. Não admira, por isso, que se fale de desfasamento entre a procura de emprego e a oferta no mercado.

Não estou, como é óbvio, a erigir os mecanismos cegos da sociedade em norma absoluta. Mas se o ensino superior tem como objectivo a habilitação a uma intervenção adequada na sociedade — ao nível das aspirações colectivas e dos mecanismos pelos quais uma sociedade se gera a si própria —, é indispensável que o ensino superior crie valores capazes de compreenderem, controlarem e reorientarem esses mecanismos.

Ainda a nível dos conteúdos, importa referir a discrepância assustadora entre a «idade» dos programas e a idade da ciência

viva que hoje faz a história. Não é já possível — e a última década tornou tal facto uma evidência gritante nos domínios, entre outros, da Física e da Biologia — fazer percorrer aos estudantes o caminho da humanidade até chegar onde se encontra. A história da ciência não é a ciência. E esse sucedâneo fácil do conhecimento actual, dinâmico e vivo, não pode hoje já acomodar-se às exigências postas pela sociedade ao ensino superior. Ainda que a nossa época não forneça, em cada sector do conhecimento, conceitos globalizantes suficientemente satisfatórios, os fragmentos que existem são mais relevantes do que as sucessivas teorias acabadas das décadas ou séculos anteriores.

Acompanhar a aceleração da história é uma condição apriorística da própria definição de ensino superior.

Para nos darmos conta dos erros e das suas consequências basta olharmos o que se passa em países como o nosso: já a sociedade pós-industrializada bate à nossa porta e ainda nós estamos a equacionar as necessidades do país em termos de sociedade em vias de industrialização.

III — A OPÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO ENSINO DE MASSAS

1. Ao nível dos conteúdos

As considerações feitas até agora levam-me a emitir a hipótese de que a opção do ensino superior tem de ser necessariamente de ensino de massas.

Põe-se então a questão:

Como pode o ensino superior abordar o seu próprio significado enquanto ensino de massas? Anotarei apenas três aspectos.

a) A informação actualizada a transmitir

Não me parece possível equacionar o ensino superior em termos de extrapolação da situação vivida de hoje ou da compatibilização entre necessidades e recursos. É preciso que a educação, e em particular o ensino superior, possam incorporar na sua reflexão, quanto a objectivos e meios, os dados fundamentais do nosso tempo. Cito apenas os mais evidentes: a teoria da infor-



mação, a linguística (e em particular o estruturalismo), as variadíssimas formas de psicologia de grupo e a análise de sistemas.

A transmissão dos conhecimentos requer, assim, a utilização dos meios mais sofisticados da sociedade pós-industrial qualquer que seja o país em que estivermos. Penso, por isso, que nesta primeira fase — a da difusão e da utilização da informação — nós, por estarmos no termo do industrialismo, temos naturalmente que aproveitar o que vai ficar na História decantado dessa fase.

Entre outras coisas, julgo que os computadores terão um lugar de relevo no sedimento deixado pela industrialização. A sua utilização como elementos de informação fundamental, como transmissores do conhecimento, tem duas consequências: em primeiro lugar liberta os agentes do ensino superior para as tarefas que verdadeiramente lhes cabem e, em segundo lugar, transforma o modo de aprender.

O próprio meio condiciona a forma como a transmissão é feita. Feita a opção do ensino de massas, a utilização dos computadores é um dado a não subestimar. Por seu turno condiciona e de certo modo enobrece, na relativa naturalidade que lhe estou conferindo, a missão dos agentes do ensino superior.

b) Organização, programação, difusão da informação

Trata-se de encontrar, não só os grandes gestores dos centros de informação que aproveitem ao máximo a rendabilidade dos terminais dos computadores, mas também os homens de ciência capazes de traduzirem o que sabem em «linguagem» de computador.

Uma questão específica, intimamente ligada à utilização ou não de computadores, é o modo como o ensino superior funciona, dentro de um espaço politicamente homogéneo — o Estado-nação —, face à diversidade cultural das regiões que o compõem.

Parece-me que quanto mais «artesanal» for a instituição universitária tanto mais descentralizada deve ser a gestão. Concordo, por outro lado, que ela deve ser totalmente integrada se a computarização do sistema for praticamente total. Portanto, há aqui um importante equilíbrio de factores. Relativamente à regionalização, é verdade que ela circunscreve os conteúdos às temáticas existentes na região, se contarmos apenas com a tradição

oral, i.e., com a transmissão de pessoa a pessoa, tem, no entanto, carácter diferente assumindo uma maior universalidade de interesses, equivalente ao alargamento das oportunidades de acesso, se contarmos com os terminais de computadores.

Na organização da informação, os conteúdos têm que ser esvaziados do historicismo que tende a substituir-se à própria matéria e têm que tornar-se abertos ao futuro. Para tal, devem necessariamente ser tratados os problemas reais, não só interdisciplinarmente, mas também intersectorialmente. Na preparação do conteúdo do ensino superior, não se trata de procurar um todo completo e coerente de conhecimentos, mas de dar chaves de interpretação, métodos, para que ao longo da vida prossiga a aprendizagem e a actualização daquilo que foi o sedimento inicial.

c) Formação da capacidade de investigação e de crítica

Porque o computador não fornece as operações lógicas (para isso é que existe) o seu caminho é demasiado rápido para ser captado por nós. Mas, dentro de um dado conjunto de informações, resultado das operações lógicas, está sempre em acção uma matriz. É ela que importa desvendar porque vai determinar a capacidade futura dos alunos, tanto no que diz respeito à resolução de problemas específicos como no adestrar da capacidade de encontrarem rapidamente aquilo que não sabem. Situa-se aí, julgo, de forma extremamente nobre, a acção do professor.

É na relação humana, interpessoal e directa que se descodifica a informação, que se cultiva a contínua disponibilidade de espírito, a incansável apetência da aprendizagem, a metodologia da investigação, e não a investigação propriamente dita e as actividades de iniciação.

Não é por acaso que a educação é hoje vista a todos os níveis como uma «viagem iniciática». No termo da sociedade industrializada, voltamos ao grande conceito do «mestre» porque justamente a interpretação não pode ser dada senão na relação interpessoal.

Complementarmente a esta interpretação e a esse questionamento, surge a capacidade crítica que também só pode ser reforçada e estimulada na relação interpessoal. Entendo por capacidade crítica a possibilidade de desdobrar qualquer problema, i.e., qualquer paradoxo lógico aparente, nos elementos que



o constituem e de percorrer, pelo método de reiterações sucessivas, o processo da sua solução. Ao longo dessa via, as múltiplas facetas do problema fazem apelo a conhecimentos sofisticados e maleáveis de cada uma das matérias que condicionam os vários momentos da reiteração.

2. Ao nível da reestruturação da instituição do ensino superior

a) Grupos etários

Vem entrosar-se aqui uma questão que não quero deixar de lado e que assume particular relevo na total democratização que supõe a opção do ensino superior para as massas: em que momento da vida se encontra um indivíduo mais apto a formular questões e a desenvolver a sua capacidade crítica? Não é a memória que está em causa nem a capacidade de imprimir para sempre qualquer coisa no espírito. Trata-se, antes, de uma maneira ou de uma capacidade de interrogar que é decisiva para o bom rendimento do ensino. Ponho, por isso, um grande ponto de interrogação em frente da questão dos grupos etários no acesso ao ensino superior e que, no nosso país — como em muitos outros —, é encarada com o carácter inevitável e linear da sucessão de gerações.

Por isso pergunto: é ou não necessário que antes da fase de ensino superior haja uma experiência de trabalho, ainda que num sector bem delimitado, de modo a cultivar a atitude interrogante e a permitir que as interrogações nasçam da interacção com a vida e não se façam apenas em vaso fechado e portanto sem qualquer relação com o que se vai processando no mundo de hoje? É interessante verificar que noutros países (a Suécia, por exemplo) se inclui a experiência da vida profissional na selecção dos estudantes, o que imediatamente evita a existência de grupos favorecidos de forma discriminada simplesmente porque são mais jovens.

b) Transferência de tecnologias

Não queria deixar de sublinhar que o ensino superior actuou ainda como elemento de mimetismo entre os países altamente industrializados e os países pobres e tem sido sobretudo

por seu intermédio que se tem operado a moldagem intelectual, assegurando à transferência das tecnologias um caminho livre e sem questionamentos.

É certo que, a nível internacional, muitas fórmulas têm tentado aliviar essa transferência de tecnologias feita sem crítica, ponderação e sem questionamento. Julgo, por exemplo, que entre outros instrumentos, as convenções de equivalência de diplomas desmitificam a supremacia de algumas universidades, dado que colocam ao mesmo nível o trabalho realizado tanto nos países altamente industrializados, como nos países pobres.

c) Reorganização institucional

Pensando desta forma, é natural que incida aqui uma reflexão sobre a reorganização da própria instituição ou instituições do ensino superior. Para além de aspectos tecnocráticos de mero rearranjo administrativo, é interessantíssimo verificar que onde o ensino superior procurou ser fiel à sociedade em que está inserido, as perspectivas de reorganização são espectacularmente convergentes.

Cito um exemplo clássico: o Mali começou gradualmente a reorganizar o seu sistema universitário. Criou, em primeiro lugar, a Escola Normal Superior para os professores do ensino secundário e nela se fundiram as tradicionais Faculdades de Letras e de Ciências; num segundo tempo criou a Escola Nacional de Administração, tanto para a função pública como para as empresas, e nela se fundiram as tradicionais Escolas de Direito e de Ciências Económicas e Políticas; em terceiro lugar, criou o Instituto Rural Politécnico, fornecendo os quadros para a agricultura desse tipo de país; criou, depois, a Escola de Saúde Pública para todas as profissões médicas e paramédicas e, por fim, o Instituto das Obras Públicas para assegurar a rede rodoviária e as construções necessárias¹. O facto interessante nesta experiência do Mali é que, quando chegava ao seu termo, chegava simultaneamente ao termo na Suécia o trabalho duma comissão sobre a reestruturação das instituições universitárias, cuja proposta era a criação de cinco grandes zonas universitárias: Ensino, Admi-



¹ D. Najman, subdiv. Unesco, «L'Enseignement Supérieur, pour quoi faire?»

nistração e Ciências Económicas, Tecnologia, Medicina e Assuntos Sociais, e Cultura e Informação.

d) Alteração qualitativa de trabalho

Termino dizendo que o ensino superior como educação de massas levanta com frequência o problema da absorção dos diplomados pelo mercado do trabalho. Daí a pergunta: qual a clientela? Este é sem dúvida um problema muito importante mas que eu gostaria de colocar de outro modo: até que ponto pode o grande número de diplomados pelo ensino superior provocar mudanças nas condições de trabalho, e alterações qualitativas na própria estrutura da produção? Julgo que nós, mais talvez do que nenhum outro povo do mundo, estamos habilitados, depois das experiências de apropriação colectiva dos meios de produção, depois das nacionalizações e de todas as múltiplas formas que assumiu a produção ao longo destes últimos seis anos, a dizer que é, acima de tudo, a modificação qualitativa da estrutura de produção que está em causa, neste momento.

Regressamos, portanto, ao carácter global da crise. O poder político, se para tais perspectivas estiver aberto, deve ser o primeiro a estimular as transformações quantitativas capazes de provocarem modificações radicais na sociedade. Para isso, é necessário que meça a profundidade da crise e que veja as virtualidades nela contidas.



Tema B

POLÍTICA EDUCACIONAL E REFORMA
DO ENSINO EM PORTUGAL — NOVAS DIRECÇÕES

- A Educação: do 25 de Abril à Década de 80
por António de Almeida Costa
- Grandes Opções de Política Educacional
para um Novo Sistema Nacional de Educação
por Teresa Ambrósio
- Política Educacional e Reforma do Ensino em Portugal — Novas Direcções
por Rui Grácio
- Educação para quê? Breves Notas sobre a Política de Educação
por Fraústo da Silva