

AVALIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E AS ESCOLAS MÉDICAS*

Opções inadiáveis, perigos inevitáveis

H. GIL FERREIRA

Instituto Gulbenkian de Ciência. Oeiras.

RESUMO

1 Analiza-se sumariamente o passado histórico e a recente evolução do sistema universitário português nos últimos trinta anos, considerando-se que os dois factores mais importantes foram a criação de novos estabelecimentos de ensino universitário e o reconhecimento de teses de doutoramento elaboradas e defendidas no estrangeiro. Considera-se que o sector das engenharias foi o que mais beneficiou desta última medida e que, pelo contrário, as Escolas Médicas mudaram pouco pela natureza do seu funcionamento - serem instituições académicas e assistenciais simultaneamente. 2 Propõe-se que a avaliação do funcionamento das universidades se faça por mecanismos múltiplos não estatais e vise a aferição da formação pré e pós-graduada e da investigação ali praticadas, e das acções de extensão, sugerindo-se que se devem nivelar por padrões internacionais. 3 Considera-se que o processo em curso, na fase em que as nossas universidades se encontram vai redundar numa actividade inspectiva que visa, quase exclusivamente aspectos financeiros. 4 Propõe-se que as Escolas Médicas (e por extensão, as Universidades em geral) criem mecanismos múltiplos e autónomos de avaliação contínua de qualidade e a introdução de novos programas de ensino pré e pósgraduado, que reforce a sua inserção social e se rentabilize, sem um esforço exagerado, os recursos humanos e materiais de que dispõem. 5 Alerta-se a comunidade médica para a situação desesperada do nosso ensino e em particular do nosso ensino universitário que, a continuar como se encontra neste momento, tenderá afastar-se cada vez mais dos padrões dos países avançados.

SUMMARY

Evaluation of medical schools and universities

1 The evolution of the relations between the Portuguese universities and the State is presented. It is considered that over the last 30 years the most important policies were the creation of new universities and the legal recognition of Ph.D.s obtained abroad. These measures influenced engineering much more than medical schools. 2 Multiple mechanisms of assessment covering the quality of teaching in conformity with international standards, research and post-graduate activity should be established by medical schools themselves. It is also proposed that Medical Schools should embark on an ambitious post-graduate program so as to establish closer links with the medical profession. 3 It is considered that the assesment method under consideration by the Ministry of Education is dangerous, inadequate and unjustified. 4 It is considered that the present level of investement in tertiary education will cause our standards, in that area, to fall even more when compared with those of other European countries.

... E como Protector da mesma Universidade me pertence fazer examinar as causas da sua decadência e o presente estudo da sua ruína, para em tudo prover, de sorte que não só se repare um tão deplorável estrago, mas também sejam as escolas públicas reedificadas sobre fundamentos tão sólidos que as artes e as ciências possam nelas resplandecer. ... Carta Régia de 23 de Dezembro de 1770

In the first place it is something of a joke for governments to claim to be models of efficiency. As Abba Eban said, they never do the right thing until they have exhausted all other possibilities. Norman Stone (Sunday Times 12/12/93)

* Conferência proferida na sessão de encerramento do 1º Congresso Nacional das Ciências Médicas que se realizou no Centro Cultural de Belém de 9 a 11 de Fevereiro de 1994

AS UNIVERSIDADES E A SOCIEDADE: O PONTO DE PARTIDA

As universidades que hoje conhecemos (instituições dedicadas ao saber e ao ensino) apareceram no século XII como associações de professores e estudantes-investigadores (do inglês *scholar*) análogas às associações profissionais (*guilds*) cuja constituição era autorizada ou até ordenada pela autoridade eclesiástica local. Estavam em geral associadas a catedrais e destinavam-se à formação do clero e ao ensino de estudantes pobres. A partir de certa altura passaram a conceder diplomas a que correspondiam títulos (bacharel, mestre, doutor) que autorizavam o titulado a ensinar na instituição respectiva. A consagração social destes títulos, que coincidiu com a passagem destas escolas a *Estudos Gerais*, deu-se sobretudo a partir da altura em que reis, imperadores ou o Papa chamaram a si o direito de aprovar a sua criação e traduziu-se, por exemplo, nas imunidades, semelhantes às do clero, atribuídas a docentes e discentes (contra prisão; julgamento pelos pares; contra extorsão financeira; direito à greve, etc.). Um certo número de Estudos Gerais (Bolonha, Paris, Oxford) adquiriu tal prestígio que os respectivos diplomas passaram a ser válidos em toda a Europa. Como reacção, Frederico II e o Papa Gregório IX chamaram a si a capacidade de atribuir esta prerrogativa (passar diplomas de validade universal). Entretanto surgiram situações intermédias: alguns Estudos Gerais atribuíam diplomas de validade exclusivamente nacional. O termo Universidade apareceu nos fins do século XIV significando *comunidade de professores e investigadores-estudantes (escolares) com existência, como instituição, reconhecida por autoridade civil ou eclesiástica*.

No Norte da Europa, se se excluir o período agitado da Reforma/Contra-reforma durante o qual mesmo a universidade de Oxford esteve ameaçada por causa do seu papel na difusão de ideias, no cerne das relações entre universidades e poderes temporais coevos sempre esteve a atribuição de diplomas, de óbvia importância social. Como veremos estas relações acabaram por adquirir formas relacionadas com a natureza política e cultural da sociedade circundante. Nos países protestantes as universidades copiaram a estrutura dos *guilds*. A gestão estava entregue a um Reitor apoiado numa Assembleia de Conselheiros. Com os tempos o Reitor passou a ser um verdadeiro Patrono (o Rei, ou um Príncipe ou figura de idêntico peso social) e a gestão passou para um Vice-Reitor ou Vice-Chanceler, ao mesmo tempo que se foram criando outros órgãos para lidar com problemas de disciplina, alojamento de estudantes, património, etc. Em paralelo com esta estrutura havia uma outra, destinada a coordenar os aspectos académicos, presidida por um Director de Estudos. A inserção social destas universidades, através de organismos como a Assembleia de Conselheiros, juntamente com uma tradição de recrutamento dos intelectuais mais dotados de cada época, concedeu-lhes uma mistura de respeitabilidade vetusta e de maleabilidade, que as tornou muito resistentes a investidas do poder temporal, até aos nossos dias. No caso das universidades de Oxford e Cambridge a criação de colégios onde residiam docentes e discentes e onde se fazia a maior parte do ensino, de forma tutorial, foi o factor mais importante

para as consolidar ao longo dos tempos. É sem dúvida a origem do *campus* das universidades americanas que faz com que as universidades sejam uma verdadeira comunidade *onde se vive*, onde, independente do tema que se estuda se faz desporto, arte, se escreve, se fazem debates, se organizam clubes, etc., e não apenas se assiste a umas tantas aulas. Por via dos colégios estabeleceram-se relações com a sociedade, de que resultaram, por exemplo, volumosas doações ao longo dos séculos que não só enriqueceram colégios já existentes como levaram à criação periódica de novos colégios, alguns dos quais em anos recentes. Idêntico fenómeno se passa nas universidades americanas onde mercê da sua imagem pública e das ligações personalizadas com antigos alunos, estes são aliciados, através de verdadeiras campanhas de promoção, a fazer doações para o financiamento de programas estruturais ou para a criação de bolsas de estudo ou cátedras. Enquanto que universidades, como as de Bolonha ou Paris acabaram por submeter-se ao papado, para a validação dos diplomas que concediam, a universidade de Oxford apoiou-se exclusivamente no valor intrínseco da sua actividade, na qualidade dos seus docentes e no peso social que foi adquirindo. Ainda hoje esta universidade se regula por regras próprias que lhe permitem, por exemplo, recrutar estudantes apenas de acordo com as suas capacidades e independentemente das suas qualificações académicas ou idade. É bem conhecido o caso recente de uma miúda educada em casa, pelo pai, que iniciou o seu doutoramento em Oxford aos 13 anos. As universidades latinas, em particular as do sul da Europa como as nossas, ainda que regendo-se por leis próprias como se foram um estado dentro do Estado português, acabaram por lhe ficar sujeitas (ao Estado), ainda que esta sujeição acabasse por adquirir características *suis-generis*, como veremos adiante. No continente europeu as universidades evoluíram de maneiras muito diversas o que explica que nos nossos dias constituam uma manta de retalhos com um grande número de variantes que, por falta de espaço não descreveremos aqui. Destaque-se o caso alemão cujo modelo universitário (conhecido por tipo Humboldt) data da primeira década do século passado.

A primeira Universidade (Estudos Gerais) portuguesa apareceu tardiamente, no fim do século XIII (1288), a partir da associação de clérigos dos Mosteiros de Alcobaça, Santa Cruz de Coimbra e S. Vicente de Fora de Lisboa, e teve, ao longo dos tempos, uma existência atribulada e um funcionamento precário, não só por dificuldades financeiras (...), como porque nunca, conseguiu atrair académicos estrangeiros de prestígio, nem reter os melhores estudantes, e ainda porque os seus alunos, que auferiam de privilégios especiais mantiveram, ao longo dos tempos, confrontações com a população civil e algumas vezes com o poder. Durante o século XIV a Universidade mudou de sítio 3 vezes uma delas (1338) porque D. Afonso IV *quize usar as suas instalações para passar as férias de verão*.^{*} A partir de meados a do século XIV a Universidade entrou em declínio acentuado, marcado por múltiplas transferências (3) entre Lisboa e Coimbra. Em meados do século XV o Infante D. Pedro tentou criar uma nova universidade em Coimbra que não sobreviveu. No fim do século XV a pretexto da construção de um novo edifício e da concessão de aumentos de ordenados aos docentes, o Rei D. Manuel impôs-lhe novos regulamentos. No século XVI e sobretudo durante o período humanista (1525-1550) houve várias tentativas por parte da coroa para mudar o panorama do que hoje chamamos o ensino superior. Foi o período áureo dos colégios que polularam em toda a Europa. Nicolau Clenardo criou um em Braga. D. Manuel tentou até comprar outro, em França. Vários estrangeiros vieram ocupar cátedras na Universidade portuguesa. Mas mesmo nessa altura exportámos mais talentos (os Gouveias, por exemplo) do que importámos. É interessante neste ponto trans-

* A total falta de respeito pelo trabalho intelectual e artístico, para já não falar no trabalho manual persiste até aos nossos dias. São exemplos típicos dessa atitude a sujeição a critérios políticos do recrutamento de docentes e a expulsão de profissionais excepcionais como Pulido Valente e os seus colaboradores, e mais recentemente a maneira como tem decorrido o financiamento da ciência e em particular como foi executado o Programa Ciência. A ideia de que um profissional excepcional é um património inestimável é-nos totalmente estranha. Outra manifestação do nosso analfabetismo cultural é a nomeação para ministros da educação ou da cultura de políticos ou burocratas de modestíssima cultura e ainda menores capacidades intelectuais. Não é de estranhar que Diamantino Durão tenha passado por incompetente.

crever Oliveira Marques (História de Portugal, vol 1, Palas Editores): *A Reforma da universidade, permeável como foi às novas tendências expostas pelo Humanismo, não deve ser encarada como uma reforma humanista típica, dirigida e executada por escolares com fins puramente intelectuais. Pelo contrário, levou a marca do Estado e situou-se antes entre os grandes esforços de centralização política.* Em 1530 D. João III fechou a universidade, nessa altura situada em Lisboa e para despedir efectivamente os seus docentes criou uma universidade nova em Coimbra (onde o Mosteiro de Santa Cruz tinha, de novo, adquirido grande prestígio) que ficou ferreamente subordinada à coroa, a quem passou a caber o poder de nomeação do reitor. A centralização cultural foi ao ponto de se proibir que portugueses se diplomassem no estrangeiro. A segunda metade do século XVI foi marcada pela inquisição que obrigou as universidades (entretanto tinha aparecido a Universidade de Évora, de fugaz existência) a fecharem-se a quaisquer inovações. O Iluminismo (século XVIII) veio encontrar Portugal num considerável atraso cultural. Deu-se então um fenómeno que faz lembrar acontecimentos recentes. O Estado, pela mão do Marquês de Pombal, *descobriu os portugueses estrangeirados*: ouviu as suas opiniões, deu-lhe lugares importantes dentro do país ou fora (como diplomatas, por exemplo) quando eles quiseram. Enfim colheu os frutos de uma educação obtida lá fora, que nós nunca conseguimos fornecer. Na cultura, foi a época do aparecimento das academias. Entretanto, por decreto, suprimiu-se a Universidade de Évora (os Jesuítas tinham sido expulsos) e, na de Coimbra, igualmente por decreto, criaram-se disciplinas, mudaram-se outras, criaram-se novas Faculdades e ofereceram-se cátedras a estrangeiros. Proibiu-se o uso de *Sebentias* (...) e tornou-se obrigatório o estudo por livros, quase todos traduzidos. Na prática houve cátedras que ficaram por preencher e as reformas ficaram-se, em grande parte pelo papel, ainda que os líderes do liberalismo tenham saído em grande parte da universidade pós-pombalina.

Na sequência das revoluções liberais e mais especificamente do Setembrismo surgem dois fenómenos novos: a criação de escolas profissionais independentes da Universidade e contra a sua oposição (Escolas Médico-Cirúrgicas, Escolas Politécnicas, etc), a partir das quais se constituirão as novas universidades em 1911 e o aparecimento de uma constituição (1838) que confere a alguns lentes universitários elegibilidade para o Senado. Ainda que o ensino do direito já existisse há uns séculos em Coimbra, cria-se ali a Faculdade de Direito que rapidamente se converteu num alfofre de gestores, políticos e governantes, que dominou a cena política portuguesa, mais tarde em competição com a de Lisboa, até ser ultrapassada pelas escolas de engenharia e economia. Em 1906 João Franco incluí no seu programa político a *concessão de autonomia pedagógica e financeira às universidades e o envio de bolseiros para o estrangeiro.*

A reforma de 1911 (inspirada na reforma alemã de Humboldt ocorrida um século atrás) através da criação dos Institutos estabeleceu as bases das universidades modernas (equivalentes às *research universities* dos países de língua inglesa) em Portugal que nem o fascismo conseguiu abafar completamente. Os investimentos recentes na investigação podem ser a consolidação do sistema. Mas isso só acontecerá quando se estabelecer um sistema de financiamento contínuo, periódico, rigorosamente avaliado pelo sistema de *peer review* e totalmente independente dos compadrios políticos que operam actualmente.

O sistema universitário português na sua fase actual é tremendamente frágil, porque sempre foi pobre, porque nunca se enraizou de modo a criar competências e atractivos próprios suficientemente fortes e porque acabou por viver em relações incestuosas com o Estado, com os políticos, com os governos e com a própria sociedade.

Da resenha histórica* que acabamos de fazer é fácil concluir-se que através dos séculos, em que se repetiram os ciclos de abandono e de reformas acompanhadas de programas de formação no estrangeiro e do recrutamento de estrangeiros, as intervenções estatais foram tremendamente eficazes em medidas destrutivas (fecho ou transferência da Universidade, restrições políticas ao recrutamento, expulsão de docentes de qualidade) mas inoperantes quando se tratou de reter estudantes talentosos, de integrar académicos recrutados no estrangeiro ou de revigorar a universidade através de reformas curriculares mesmo quando apoiadas em medidas estruturais positivas (veja-se o caso das reformas pombalinas). Tem persistido um padrão em que periodicamente são injectados recursos materiais e humanos para depois se assistir a uma *decadência* progressiva a que não é estranha a interferência estatal. O resultado foi a criação de um sistema universitário simultaneamente frágil e poderosamente influente.

A influência das Universidades na sociedade portuguesa é de tal modo extensa que não tem sequer contornos definíveis. Pelas estatísticas da OCDE relativas a 1991 só 4% dos portugueses com idades compreendidas entre 25 e 64 tinham concluído a educação terciária. Uma fracção apreciável dos licenciados acaba por dedicar-se ao ensino como profissão onde, consciente ou inconscientemente, irá transmitir, mais do que conhecimentos, atitudes que exprimem a influência da sua passagem pela universidade. Os quadros superiores de praticamente todas as profissões tiveram na Universidade a sua formação inicial. A maioria dos deputados, todos os membros do governo e todos os quadros superiores do Estado têm pelo menos uma licenciatura. A par desta influência, exercida através de antigos alunos, há outra, mais directa e igualmente importante, que resulta do papel social dos docentes universitários, constantemente solicitados a desempenhar funções importantíssimas na vida nacional, desde simples consultorias técnicas ao desempenho de funções políticas nos partidos, no parlamento e no próprio governo onde, ao longo de dezenas de anos, os professores universitários têm exercido um domínio inquestionável.

Esta situação é o reconhecimento implícito de que, bem ou mal, é dessa pequena oligarquia formada nas universidades que imanam os padrões básicos de funcionamento técnico de largos sectores da sociedade portuguesa. Desde o facto corriqueiro de não se poder ser médico, engenheiro, advogado, veterinário ou arquitecto sem a obtenção prévia de um grau académico na Escola Superior respectiva, regra não necessariamente aplicável nas artes, até à participação de docentes universitários como peritos, quase por inerência, num sem número de organismos, tudo aponta para o reconhecimento de facto de que os níveis mais elevados de competência técnico-científica se encontram na universidade. Se esse reconhecimento se justifica ou não, é irrelevante no presente contexto.

No contexto presente só interessa tirar a conclusão que esta inserção dos académicos na vida nacional implica que da parte dos governos, das próprias academias e do país em geral, deve haver uma preocupação constante de só recrutar pessoas altamente dotadas, as mais dotadas a que se tem acesso em cada momento, para a docência universitária, e de lhes proporcionar as condições adequadas à expressão plena das suas capacidades na formação dos licenciados e na actuação técnico-científica em geral. É também importante ter sempre presente que *o ensino universitário não é (não deve ser) um ensino de massas.* No

* Para uma análise crítica do panorama universitário internacional aconselha-se a leitura a leitura de *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan.* Edit. Burton R. Clark. University of California Press, Oxford, England, 1993.

ensino primário e secundário o número de alunos é de tal modo vasto que o número de professores(ras) necessários(as) impede uma escolha verdadeiramente selectiva porque nunca haverá docentes dotados em quantidade suficiente, consequentemente, o objectivo será sempre tentar rentabilizar o mais possível os recursos humanos existentes. Em contrapartida, o ensino universitário só desempenhará as suas funções se for de qualidade inquestionável e feito pelas elites do país, que terão de ser bem escolhidas.

A ser assim, quer se queira quer não, só podemos rentabilizar essas elites intelectuais se lhes proporcionarmos *espaço intelectual* adequado ao seu contínuo progresso. No caso dos cientistas e dos técnicos esse espaço consiste essencialmente em facilidades de pesquisa e respectivo apoio logístico (bibliotecas, por exemplo) e *tempo* disponível para poderem investigar, ler, discutir e comparar experiências. De passagem diremos que a verdadeira inserção das universidades nas sociedades parte necessariamente de uma imagem pública de incontestável competência. De tal modo que todos consideremos que uma ingerência por (governos) leigos fará perigar um património nacional. Ora só se é verdadeiramente competente naquilo que se investiga.

EVOLUÇÃO RECENTE DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS E ESCOLAS MÉDICAS

O sistema universitário português transformou-se nos últimos 30 anos. Inicialmente, os dois factores mais importantes responsáveis por essas modificações foram introduzidos durante o ministério de Veiga Simão: criação de novas universidades e o *reconhecimento* dos doutoramentos realizados no estrangeiro. Na sequência do 25 de Abril houve um abalo no sistema, em grande parte transitório, de que resultou um abertura maior a profissionais vindos do exterior. Essa fase está praticamente terminada. A partir de 1985, apareceram dois factores adicionais de transformação: a injeção de fundos para a investigação, enormemente ampliada com o Programa Ciência e o financiamento de muitas centenas de doutoramentos, que estão a processar-se dentro e fora do país.

O impacto da liberalização dos doutoramentos fez-se sentir sobretudo nas faculdades de engenharia. Daí que o papel dos engenheiros na economia, na política, no sistema universitário, no aparelho científico em geral e nos mecanismos de distribuição de financiamentos, tenha vindo a crescer continuamente, sendo hoje praticamente hegemónico.

Em contrapartida há um sector em que estes factores se fizeram sentir muito pouco: o sector da medicina. Na realidade, se excluirmos o aparecimento do Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar (ICBAS), que representa uma inovação que ainda não foi compreendida, e da Escola Nacional de Saúde Pública, as Escolas Médicas e o ensino da medicina mudaram muito pouco, certamente muito menos do que o ensino noutras instituições universitárias como o Instituto Superior Técnico (IST). Porquê? O meu diagnóstico é que isso se deve em parte ao domínio esmagador que o sector clínico exerce nas Escolas Médicas. Mas há outros factores.

Como já afirmei noutro sítio, as Escolas Médicas são instituições muito especiais, dentro do sistema universitário, porque nelas o ensino (clínico) se exerce nos locais em que a medicina se pratica. Se se excluir o período dos estágios, os advogados não são ensinados nos tribunais, nos cartórios dos notários, ou nos escritórios dos advogados, nem os engenheiros nas fábricas ou nos locais onde se constroem pontes ou barragens, mas os médicos são ensinados em hospitais e em consultas externas. Este aspecto simples dá ao ensino médico uma robustez e uma resiliência que não tem paralelo noutros sectores das academias. O aluno de medicina é, desde muito cedo, confrontado com a realidade (ainda que parcial e um tanto distorcida) do que virá a ser a sua profissão. É uma situação invejável porque o aluno *pode aprender, fazendo*, mesmo quando não é ensinado. É o primeiro passo para a situação que universidades como Harvard ou Yale já criaram, em que os limites à aprendizagem são as capacidades e a iniciativa do aluno. Estas condições invejáveis têm um reverso: o tremendo paroquialismo dos médicos. Não há, talvez, profissão mais corporativa e mais fechada do que a médica. Essa coesão tem reflexos na estrutura dos hospitais e das escolas médicas portuguesas, que não fornecem oportunidades profissionais a especialistas não médicos, nem permitem, mesmo para médicos, grande mobilidade inter-institucional. Por outro lado a prática do doutoramento feito no estrangeiro nunca foi realmente aceite. Quando muito aceitou-se a colheita de dados durante estadias curtas num serviço estrangeiro cotado, mas a tese que os integrava era escrita cá, sem que alguém se preocupasse com problemas fundamentais como seja a propriedade intelectual desses dados ou, o que ainda é mais importante, a total subversão da função social do doutoramento, que é o fomento da investigação no local onde é realizado e a criação de comunidades de jovens investigadores motivados nesse mesmos locais.* Finalmente, mesmo antes da recente injeção de fundos no aparelho científico, já as unidades hospitalares das Escolas Médicas se vinham apetrechando com instrumentação avançada de diagnóstico que, obviamente, podia ser usada no ensino e, também, em investigação, no abundantíssimo material - os doentes - de que dispunham.

Não espanta portanto que enquanto o IST, que há muitos anos adoptou a política de mandar os seus potenciais docentes doutorar-se nas melhores universidades do globo, tenha vindo a evoluir cada vez mais rapidamente e ocupe hoje uma posição hegemónica na sociedade portuguesa de onde deslocou os advogados, enquanto as Escolas Médicas são hoje substancialmente idênticas ao que eram há trinta anos. O seu conservadorismo propagou-se para dentro de si próprias, como o demonstra a legislação que compartimentava completamente os doutoramentos, como se fosse possível dizer hoje, dada a extraordinária interdisciplinaridade da medicina e da biologia, que um tema de doutoramento pertence a uma dada área científica. Um tese sobre o processamento de imagens de doentes obtidas por RMN pertence à radiologia, ou à análise de sinais, que é um tema normalmente ensinado nas escolas de engenharia? Uma tese sobre o amiloide é um tema da bioquímica, de genética molecular, de patologia clínica ou de neurologia? O aspecto mais limitante deste estado de coisas é a quase impossibilidade de recrutamento multidisciplinar, indispensável à transferência eficaz para a prática médica dos grandes avanços nas áreas da biologia, da genética molecular, da bioquímica, da biofísica e da análise de sinais e sistemas e sobretudo essencial para a orientação dos clínicos no uso das técnicas e conceitos de outras áreas. A despeito desta evolução, ou desta falta de evolução, os jovens médicos são hoje muito melhor preparados do que há trinta anos, talvez como consequência do *numerus clausus* (são, em média, mais dotados), ou porque muitos fizeram estágios em serviços internacionais de ponta, ou ainda porque a qualidade dos docentes do ciclo clínico, tem vindo a melhorar continuamente. Não é de

* É uma política que, se por um lado é muito mais fechada à importação de doutorados, quando habilmente manipulada permite as maiores arbitrariedades, como foi o caso recente de uma pessoa conhecidíssima que se licenciou numa instituição, trabalhou a seguir em duas instituições que produzem regularmente doutoramentos onde não conseguiu obter resultados, apesar disso recebeu uma bolsa do Estado português para trabalhar numa terceira instituição, desta vez no estrangeiro, que tem um programa de doutoramentos, onde colheu dados que apresentou sob forma de tese numa quarta instituição, desta vez portuguesa, sendo supervisor nominal um cientista prestigiado mas trabalhando noutra área e num terceiro país. Quer da parte da instituição que concedeu o título, quer da parte do supervisor nominal houve a maior preocupação em não levantar obstruções que parecessem arbitrárias à luz da lei, mas a realidade é que este doutoramento não seria possível em qualquer país avançado, como de resto não foi no sítio onde os dados foram colhidos

excluir como factores mais importantes destas melhorias os progressos científicos no diagnóstico e na terapêutica que transformaram a prática médica numa actividade quase científica, assim como a qualidade dos materiais didáticos (importados) que atingiu níveis de excelência dificilmente ultrapassáveis. Finalmente, o aumento enorme do número de médicos, que quase quadruplicou desde o início da década de sessenta, introduziu na profissão uma competitividade que se foi propagando retrogradamente e atingiu já o período da pré-licenciatura.

A conclusão que é preciso tirar neste momento é que a conjunção duma estrutura universitária de tipo *research universities* (reforma de 1911), a existência de um número muito apreciável de docentes doutorados em Universidades de grande qualidade, os investimentos estruturais (ainda que parcialmente arbitrários) dos últimos anos no aparelho científico e o número apreciável de doutorandos que neste momento nelas faz investigação trouxeram as universidades portuguesas para o limiar da sua senioridade. Só falta, neste momento, o estabelecimento de uma programa de financiamento de operação de projectos que seja contínuo (plurianual), periódico (várias vezes ao ano) e que assente numa avaliação baseada no sistema de *peer review* não sujeito aos clientelismos políticos e nepóticos actualmente operantes.

É contra este pano de fundo que surge a avaliação das universidades.

AVALIAÇÃO : GENERALIDADES

Ao falar-se de avaliação da qualidade das instituições universitárias é importante ter presente que a qualidade da acção formativa acabará por depender:

- da qualidade dos alunos à entrada
- da qualidade dos docentes
- da adequação dos recursos materiais e humanos
- da qualidade da instrução ministrada, e também da ciência que se pratica.

Se não tivermos presentes todos estes aspectos, ficaremos incapazes de distinguir factores intra-institucionais de factores extra-institucionais e sobretudo ficaremos incapazes de identificar instrumentos de transformação e melhoria. Entretanto as Universidades *terão de preaver-se contra a eventualidade de serem responsabilizadas integralmente pelas suas deficiências de funcionamento, ignorando-se no processo os antecedentes históricos acima revistos*. É óbvio que antes de embarcarmos em longos exercícios de avaliação como o que está proposto, se justifica fazer uma caracterização sucinta do presente, para despistarmos precisamente a natureza de factores importantes que possam ser responsabilizados por este ou aquele atraso, porque os riscos de o não fazer são enormes.

A Associação das Universidades da Holanda produziu recentemente extensa documentação, parcialmente traduzida para português pela Universidade do Porto, em que se descrevem e analisam os aspectos essenciais da avaliação das universidades. Trata-se de textos de estudo obrigatório neste momento, pela clareza com que os problemas são analisados e porque explicam e defendem o método de valiação que servirá de modelo para o sistema a ser adoptado em Portugal. O único risco que pode existir, se concentrarmos a nossa atenção nesses documentos, é acabarmos por esquecer os aspectos mais nucleares e específicos do caso português, diluídos que ficam, nos mil e um detalhes práticos dum processo que foi concebido para uma sistema universitário, o holandês, com um avanço sobre o nosso de umas dezenas de anos. As taxas de reprovação ou de absentismo às aulas podem reflectir mais do que a incapacidade dos docentes. Podem revelar as consequências de se não poder fazer um ensino prático, mais motivador, a falta de conforto das instalações universitárias ou, mais importante ainda, o facto de

muitos alunos não estarem a frequentar os cursos em que estão interessados.

Um bom começo será perguntar, em relação a Portugal:

- estão os alunos satisfeitos com a instrução que recebem?
- estão os docentes satisfeitos com a instrução que fornecem e com os resultados dessa instrução?
- está a comunidade satisfeita com os seus licenciados?

Repare-se que não falo aqui de aspectos directamente relacionados com políticas governamentais (orçamentos, legislação, etc). Faço-o de propósito porque, como veremos adiante, os interesses do governo têm facetas que, embora compreensíveis, podem ser perigosas. Das três perguntas que formulei, deixarei ainda de parte a terceira, por ter a convicção de que qualquer resposta reflectirá, obrigatoriamente, aspectos específicos da sociedade circundante (organização do sistema nacional de saúde no caso dos médicos, por exemplo).

Não conheço sondagens adequadas à opinião dos estudantes ou dos docentes de medicina (que são obrigatórios e periódicos nas universidades anglo-saxónicas), sobre a instrução ministrada nas Escolas Médicas Portuguesas. Os contactos esparsos com alunos conduzem a reacções frequentemente negativas mas por razões muito diversas e nem sempre adequadamente justificadas. Os docentes ora reagem como *membros da corporação*, afirmando que as nossas faculdades são tão boas como quaisquer outras ou como indivíduos, queixando-se dos estudantes que lhes chegam mal preparados ou de que o ensino não é coordenado ou que da instrução deficiente nesta ou naquela matéria ou ainda dos colegas que são avessos a mudanças. As reuniões sobre ensino médico a que tenho assistido são em geral muito mal concorridas e são poucos os artigos publicados nas revistas nacionais em que assunto é tratado de maneira coerente. É muito fácil criticar e sobretudo apontar faltas ou sugerir adições curriculares. É mais difícil fazê-lo tendo em conta constrições materiais inevitáveis. Numa reunião organizada há dois anos pela Sociedade Portuguesa de Fisiologia foi pedido a reputados profissionais de várias especialidades médicas que indicassem o que gostavam de ver ensinado nas cadeiras de fisiologia em relação com a sua especialidade: todos indicaram tópicos da anatomia (!) ou da fisiopatologia; nenhum deles conseguiu indicar tópicos de fisiologia... isto quando o racionalismo nos levaria a pensar que, para compreender o (mau)funcionamento da pessoa doente, seria necessário compreender o seu funcionamento normal. Esta experiência fortificou as minhas convicções de que as bases da organização dos currículos médicos têm que ser revistas sem preconceitos, como já expliquei noutra publicação.

Em contraste com a enorme estabilidade das Escolas Médicas portuguesas, a Escola Médica de Harvard, talvez a mais prestigiada do globo, depois de várias tentativas iniciou há uns anos atrás uma profunda transformação do seu currículo médico, como consequência de factores que não são todos específicos da medicina (houve transformações paralelas no ensino da gestão e do direito, na mesma universidade) e que foram recentemente analisadas pelo seu Presidente. No Reino Unido há neste momento um movimento em marcha, de transformação do ensino médico, estimulado por recomendações do General Medical Council e por conclusões de reuniões organizadas pelo King's Fund. Estes são apenas dois exemplos que, a meu ver, sugerem que pelo menos se analise urgentemente a situação portuguesa sem preconceitos, antes de se desencadearem processos cujas linhas de força não são as mais desejáveis.

Mas insistamos: porquê a estabilidade das Escolas Médicas portuguesas? A razão fundamental parece ser não ter havido, de facto, razão prática para que elas tivessem mudado. Em ponto nenhum da evolução da carreira dos médicos ou da vida das Escolas, aparecem sistemas externos de avaliação da preparação

dos licenciados médicos que penalizem de maneira inequívoca, os médicos mal formados ou favoreçam os mais preparados. Ser formado por esta ou aquela faculdade não é, do ponto de vista curricular, melhor nem pior do que ser formado por qualquer outra faculdade. Há mais alunos do que vagas nas Escolas Médicas. A produtividade científica da instituição também não pesa no financiamento que recebe. Não há portanto quaisquer consequências do bom ou mau funcionamento de uma Faculdade de Medicina. É uma situação semelhante à de outros países da Europa Continental mas diferente da dos EUA, ou do Reino Unido. Se quisermos um diagnóstico funcional da resistência à mudança das universidades portuguesas mais não temos que olhar para a sua organização. O regime instalado pelo Ministério Cardia para as Universidades criou órgãos eleitos (Conselhos Directivo, Científico e Pedagógico no caso das Escolas ou Faculdades) preenchidos maioritariamente por pessoas com lugares permanentes na Universidade. Não são portanto órgãos de gestão verdadeiramente democráticos, que respondem perante a sociedade, mas sim órgãos representativos dos funcionários (académicos ou não) da Escola. Um sistema político equivalente seria a de um Parlamento cujos deputados teriam que ser escolhidos a partir de um pequeno grupo de indivíduos que, por sua vez, se escolhesse a si próprio. Numa situação destas o Parlamento teria tendência natural para olhar exclusivamente para os interesses do grupo que lhe dava origem.

Ao falar das enormes pressões a que estão continuamente sujeitas as universidades americanas, o Presidente da Universidade de Harvard comentava num seu livro recente (*Higher Learning*, Derek Bok, Harvard University Press) a agitação estudantil do fim da década de 60 enquanto os estudantes franceses contestavam as suas universidades (idênticas às nossas), os estudantes americanos contestavam a guerra do Vietnam porque as suas universidades eram perfeitamente satisfatórias. O fundamental a inferir deste estado de coisas é a **inexistência de mecanismos regulares, válidos, de avaliação da qualidade do funcionamento científico ou pedagógico das nossas Faculdades e portanto das nossas Escolas Médicas**. Destaco a palavra **qualidade** porque nela reside o cerne da questão da avaliação. Se por um lado isto é uma situação cómoda que pode até facilitar experiências ousadas sem a sujeição contínua às pressões da competitividade, responsáveis pelos aspectos menos desejáveis do sistema americano, por outro, é uma situação perigosíssima

O PROCESSO EM MARCHA

Quando, há uns anos atrás, o então Ministro da Educação pôs em marcha os estudos iniciais sobre a avaliação das Universidades, desencadeou um processo irreversível que se assemelha, cada vez mais, a uma avalanche de destino e extensão imprevisíveis. Até este momento, e depois duma fase inicial muito lenta, característica do que é institucionalmente novo, tudo se tem passado contra um fundo de considerável apatia por parte de

* Estas tentativas de controlo burocrático das Universidades inspiram-se, seguramente, das políticas do Governo de Sua Magestade a Rainha da Grã-Bretanha. Num recente editorial do Economist (25/12/1993) afirmava-se: *In Britain, the government treats higher education like an inefficient nationalised industry*. Mais adiante o articulista escreve: *The result of all this is that governments everywhere are bent on university reform. They are considering everything from funding mechanisms to teaching methods. Three strategies for change are proving specially popular. ... to subject universities to quasi-market disciplines, an approach pioneered in Britain. ... to cut costs simply by shifting funds to cheaper institutions, such as the polytechnics in Germany or the community colleges in the United States, or else by encouraging new sorts of higher education. for universities to diversify their funding - by marketing their research, improving their relations with local industry and above all by charging fees (!)*. O nosso governo tem, sem dúvida, o mais eclético dos programas nesta área.

docentes e discentes. As duas reuniões sobre o assunto a que assisti tinham duas ou três dezenas de pessoas. Recentemente o Conselho de Reitores decidiu desencadear a primeira experiência de avaliação, restringindo-a a determinadas áreas do conhecimento (e não a instituições), mesmo antes do aparecimento de legislação e regulamentação específicas e encarregou Veiga Simão de coordenar a experiência. Entretanto foram realizadas várias sessões de discussão-esclarecimento. Nas duas mais recentes, realizadas no Instituto Superior Técnico e na Faculdade de Medicina Veterinária (FMV), o Sr Reitor da Universidade Técnica e Veigão Simão enunciaram de uma maneira cursiva os princípios defendidos pelas Universidades por intermédio do Conselho de Reitores e, na reunião na FMV, o Sr Secretário de Estado do Ensino Superior forneceu algumas indicações sobre os pontos de vista do Ministério da Educação.

Dada a escassez de discussões sobre o assunto justifica-se que o analisemos a partir dos seus aspectos mais elementares que, em meu entender, são as **intenções** (iniciais) do Governo e as **reações** (igualmente iniciais) das academias.

AS INTENÇÕES DO GOVERNO

Para efeitos práticos a *Avaliação das Universidades* surge em simultâneo com a *Autonomia Universitária*. Quase se diria, e isso tem sido sugerido, que a atribuição de autonomia administrativa às Universidades só pode existir se existir ao mesmo tempo um processo que permita avaliar o seu funcionamento, que é uma maneira de se *pedir contas* do uso que vão fazer dos dinheiros públicos. Na reunião da FMV o Senhor Secretário de Estado mencionou o facto de, quando se usam critérios normalizadores que permitam comparações, haver Universidades que têm muito mais docentes do que outras, também disse, mais do que uma vez, que situações especiais (de atribuição não normalizada de recursos) implicariam a celebração de *contratos-programa* e falou do caso de universidades (ou seriam departamentos?; ou seriam faculdades?), cuja avaliação conduzi-se a resultados pouco satisfatórias, terem de ser especialmente acompanhadas (avaliadas? controladas? ou será financiadas?) e eventualmente penalizadas (subfinanciadas?) caso não melhorassem. Vai ser necessário criar um *glossário* para se perceber claramente o que cada lado quer dizer.*

Paradoxalmente, o discurso de Veiga Simão foi *inteiramente concordante*. Depois de afirmar que a avaliação não podia ter características *inspectivas* e, mais tarde, que o Governo não devia inspeccionar as Universidades, para justificar o aparecimento de avaliação não mencionou o facto de estarmos na cauda da Europa em termos de investimento no sistema universitário, particularmente se calcularmos o investimento cumulativo desde o pós-guerra, mas mencionou a *expansão desordenada da rede universitária, a existência de cursos sem alunos e de outros sem professores* e, pareceu-me, que *torceu o nariz a algumas (não especificadas) das novas universidades*. Ficou por esclarecer como se consegue conciliar uma avaliação *não inspectiva* com o despiste e correcção destas supostas anomalias.

Neste momento interessa extrair um primeiro ponto: será que, em países democráticos, a atribuição de autonomia da gestão dos dinheiros do contribuinte implica o controlo feito por um corpo de inspecção estatal, específico, de avaliação, criado e regulamentado por lei? A resposta só pode ser NÃO. A adotar-se esse princípio seria necessário definir, por exemplo, a partir de que montante isso deverá ser feito e como lidar com as Autarquias, uma vez aceite este princípio?

Mais ainda. Será um controlo orgânico desta natureza adequado à função que pretende desempenhar? Esta pergunta não tem uma resposta cabal, uma vez que não pode desligar-se do seu contexto social, ou seja dos regimes político e económico. No

entanto é difícil fugir à tentação de comparar as Universidades dos Países de Leste, antes das transformações políticas recentes, onde as fiscalizações estatais não faltavam, com as universidades americanas. O sistema universitário do Reino Unido teve o seu período áureo na década de 60, altura em que era caracterizado por uma gestão de fundos compartimentada, enquanto que o seu tremendo declínio dos últimos quinze anos é também o período dos controlos thatcherianos (coincidência?).

As Universidades são verdadeiros organismos de uma tremenda complexidade. Não são edifícios onde se assiste a umas aulas. Como já disse, a competência só se adquire investigando. Não se compra nem se lê nos livros. As universidades são (devem ser) verdadeiros centros multivalentes de pesquisa e como tal devem ser dinâmicos (elevadas taxas de renovação de pessoal, geralmente conseguidas com Programas de Graduação - mestrados, doutoramentos, etc.) e cuja formação e manutenção é fruto da imaginação, da carolice e do dinamismo de uns tantos líderes, que através da sua acção formam grupos activos atraindo pessoas (cientistas e estudantes) e fundos. A formação de um grupo estabelecido leva tempo e não resiste a intervenções administrativas de cada vez que o governo muda e muito menos a financiamentos paroxísticos e arbitrários. Se o ensino não for assente na pesquisa as universidades serão maus liceus porque os docentes universitários têm uma formação pedagógica muito inferior à dos professores do ensino pré-universitário, e porque os alunos já estão fartos de aulas.

O frenesi dos controlos estatais econométricos, tão característico das administrações Thatcher e Cavaco, parece um resultado automático da explosão do *Management* como actividade respeitável, com foros de ciência, e do aparecimento de bases de dados com que é possível fazer gráficos e correlações de tudo e mais alguma coisa. Mas ao contrário dos americanos que criaram o ramo e cresceram com ele (têm recebido quase todos os Nobel da Economia), nós funcionamos como novos ricos e não percebemos que estamos a fazer guerras com soldadinhos de chumbo. O que importa extrair desta situação grotesca de *rácios discente/docente* e de *contratos programa* é o facto de ser perigosíssimo produzir números para leigos com poder! Um Ministro não precisa de ser um especialista nas áreas de intervenção do respectivo Ministério. A sua competência é fruto do seu senso político e do talento para escolher conselheiros. Só no caso do Ministério da Educação isso não é assim.* A informação que os membros do governo estão em condições de manipular é aquela que é adequada ao seu escalão hierárquico, dentro do sistema político. A hierarquização é uma estratégia essencial à sobrevivência dos seres e das comunidades. O sistema nervoso é altamente hierarquizado como são hierarquizadas todas as multinacionais. É de duvidar que o presidente da Mobil saiba o que se passa na bomba de gasolina de Fornos de Algodres. Talvez nem saiba até a política tributária do Governo Português relativa a combustíveis.

Quem conheça as universidades anglo-saxónicas sabe que há compartimentações múltiplas: dentro da sua gestão, tal como na atribuição de fundos a/e pelas diversas agências, institutos, fundações, conselhos variados, senados, departamentos etc. A cada nível o chefe hierárquico dispõe de fundos substanciais para a sua política científica e académica individual, que lhe permite imprimir a sua personalidade e originalidade ao sector que dirige. O destino dos fundos está especificado com uma generalidade que desce à medida que se desce na hierarquia. O mesmo se passa em

relação ao ensino. Em paralelo há *Comissões de Zeladores* (Boards of Trustees) ou de Governadores (*Governing Bodies*) de composição muito variada mas incluindo predominantemente elementos externos, *Comissões de Pares* (Peer Review Boards) que se ocupam da peritagem dos aspectos técnicos, etc. Na prática o controlo da actividade está entregue a uma larga comunidade que, de resto, em determinadas circunstâncias pode ser ouvida nas instâncias legislativas supremas da nação (Parlamento, Congresso), e que está enquadrada só muito genericamente por diplomas legais emanados do governo ou das câmaras legislativas.

Se nos debruçarmos um pouco mais sobre o modelo de avaliação que muito provavelmente vai ser adoptado, veremos que, para além de deixar de fora a actividade científica, se trata de uma avaliação do funcionamento (como são avaliadas as fábricas ou os serviços), e não da qualidade dos produtos das universidades. Em vez de se avaliar a qualidade das licenciaturas a partir de critérios internacionais, a tendência será para se usarem as técnicas de estudo de rentabilidade da indústria, em que se pretende que os custos de produção sejam os menores compatíveis com a aceitabilidade dos produtos (*os licenciados*) por parte do mercado. A maneira como os rácios discente/docente apareceram e estão a ser adoptados é demonstrativa.

Quer se queira quer não o ensino nem é uma forma de agricultura, nem uma forma de indústria. Destina-se aos seres mais complexos à superfície da terra - os seres humanos - e é, em si, das tarefas mais complexas desempenhadas por seres humanos. Não se aprende nos livros, *não se deduz*, nem pode planear-se a partir de dados sociométricos, a menos que haja um conhecimento íntimo da maneira como os dados foram colhidos e do seu significado. Como exemplificação vou analisar o problema dos rácios que, teoricamente, *reflectem o nível de supervisão da instrução ministrada num determinado estabelecimento de ensino*. Trata-se de um dado numérico que, se por um lado reflecte, como já se disse, quão apertada (ou laxa) é a supervisão da instrução, por outro, é um índice do custo dessa mesma instrução, sobretudo em países com estruturas administrativas académicas de terceiro mundo, em que os ordenados absorvem a quase totalidade do orçamento das instituições. Se as despesas com pessoal fossem uma magra fracção dos custos do ensino as preocupações do governo seriam, obviamente, outras.

Os rácios adequados são determinados por um número enorme de circunstâncias, de que enumerarei apenas as mais óbvias: 1 - *maturidade dos instruídos*: a atenção de que um aluno necessita depende da sua aprendizagem prévia: os alunos mais bem instruídos têm necessariamente hábitos de trabalho que lhes permitem ser mais autónomos; 2 - *homogeneidade das classes*: quanto mais heterogénea é uma turma mais pequena ela terá de ser; 3 - *arquitectura da instituição*: para classes de 100 alunos, por exemplo, se só pudermos dar ensino prático a turmas de 12 alunos precisamos de mais docentes do que se dispuzermos de salas onde cabem 36 alunos de cada vez. 4 - *do tipo de curso*: num curso profissionalizante, como é o curso de medicina é limitada a possibilidade de se escolher um programa de conteúdos. Não se pode deixar de fora a cabeça, ou o torax, ou o sistema nervoso, etc, por oposição a uma curso de biologia em que não é obrigatório ensinar todas as áreas da biologia.; 5 - *da necessidade de docentes especializados*: não é aceitável pôr um cirurgião a ensinar bioquímica ou um bioquímico a ensinar cirurgia. No caso específico da medicina o número de especialistas que é necessário envolver no ensino é enormíssimo; 6 - *das necessidades em treino prático*: o número de tarefas que um licenciado em medicina deve saber executar é muito grande, daí que, em países avançados, as Escolas Médicas recorram a um número apreciável de hospitais da sua zona para treino dos seus alunos.

Na prática o funcionamento adequado consiste em aferir, a vários níveis e continuamente, a qualidade da instrução e tomar

* O Ministério da Educação é no entanto um caso especial porque lida com os problemas mais complexos da vida da Nação e o respectivo Ministro tem de ter um alto calibre intelectual, porque é mais do que plausível que tenha de conviver frequentemente com pessoas altamente dotadas (mas é se assim não for ...) e sobretudo com problemas não acessíveis a políticos burocratas e obedientes.

as decisões adaptadas aos recursos humanos e materiais a atribuir, de modo a que emerge o rácio correcto para aquelas circunstâncias específicas. O rácio é produto natural, de pouco significado, da execução de um plano curricular. Não pode ser algo que emerge dumas estatísticas e a partir do qual se planeie o ensino, como está a acontecer nas nossas universidades. Como é então possível que se adoptem rácios de 5 ou de 10 para as Escolas Médicas, por exemplo. Já foram evocadas estatísticas de outros países da CEE, como se estivéssemos a falar de agricultura. Qual é o desenvolvimento intelectual dos alunos à entrada da faculdade de medicina no Reino Unido, na Holanda, na Bélgica ou na Alemanha. Qual é a formação do pessoal docente? Quais são os recursos (salas de aula, bibliotecas, equipamentos vários) ao dispor de discentes e docentes?

A título de exemplo comparativo vamos olhar para o caso de duas Escolas Médicas do Reino Unido.

O Imperial College of Science, Technology and Medicine é uma Instituição com muitas semelhanças com a Universidade Técnica de Lisboa: situa-se numa grande cidade; agrega Faculdades (*Colleges*) de Ciências, Minas, Medicina e Engenharias várias (Aeronáutica, Química, Civil, Computação, Electrotecnia e Electrónica, Gestão e Mecânica). Recebe cerca de 6500 estudantes, dos quais cerca de 1/3 de pós-licenciatura, 3200 para os ramos de engenharia, 2500 para as ciências, 600 para Medicina e 180 para gestão. O seu pessoal académico permanente (a tempo integral) inclui 650 membros dos quais 160 professores sendo 28 professores de medicina. A este corpo docente cujas qualificações mínimas são o doutoramento ou o equivalente, associam-se doutorandos que também participam no ensino e um vasto número de pessoas na situação de visitantes, convidados, honorários, investigadores etc.

Se nos debruçarmos sobre a situação da Faculdade de Medicina (St Mary's Hospital Medical School) a situação é ainda mais clara. O Departamento de Anatomia e Biologia Celular tem 7 doutorados incluindo o Professor, o de Bioquímica e Genética Molecular tem 13, o de Farmacologia tem 5, o de Fisiologia tem 11. Ou seja só nas quatro disciplinas nucleares do ciclo pré-clínico tem 36 doutorados. Nas cadeiras ligadas à patologia há mais 43 doutorados e no ciclo clínico 184 doutorados ou equivalentes a tempo integral. Além disso dão apoio ao ensino, em tempo parcial, mais 258 docentes, quase todos com um estatuto profissional equivalente ao do doutorado. Num total 263 em tempo integral e 258 em tempo parcial. O ensino processa-se em 20 hospitais e tem a apoiá-lo 77 clínicos gerais. Neste caso, que não é sequer o de uma escola médica de luxo como são as de Harvard, Cambridge ou Oxford, o rácio é 2.3 para pessoal permanente e muito inferior a um se incluirmos todo o pessoal envolvido no ensino. Não mencionamos ainda as instalações, a preparação prévia de alunos e professores e outros recursos disponíveis. Uma análise da Escola Médica de Newcastle-upon-Tyne produz resultados semelhantes, cerca de 1000 docentes para 600 alunos, dos quais mais de um terço a tempo integral. Estes valores só espantam quem não tenha visto Escolas Médicas britânicas a funcionar. Pergunta-se: de onde vêm as estatísticas do ME? Melhor ainda: será que essas estatísticas são realmente o que se pretende que sejam? Pode argumentar-se que nas duas escolas que analisei não se formam apenas médicos, o que é verdade. Isso em nada modifica o facto que são essas as condições adequadas para o ensino da medicina e nas Escolas Médicas Portuguesas apenas se ensina medicina.

AS REACÇÕES DAS UNIVERSIDADES

As nossas universidades têm uma estrutura e uma gestão que, ao longo de dezenas de anos (porque não séculos) se moldou a um regime de penúria em que praticamente todo o financiamento

que recebem se destina ao pagamento de salários. Daí a importância dos chamados rácios: só é possível poupar despedindo docentes ou *rentabilizar* aumentando o número de alunos. O Programa Ciência pôs a nú o facto de que no dia em que o regime de penúria desaparecer, se isso acontecer, as universidades não estarão preparadas para gerir os fundos adicionais correspondentes. Demonstra-o o facto de se terem criado instituições (Fundações, etc) para, durante o Ciência e à margem das Universidades, expedirem as distribuições para a investigação. ***Se nós quisermos ter um sistema universitário moderno devemos preocupar-nos com a sua modernização e atribuir-lhe mais e não menos fundos. Não se percebe porque razão as Universidades não defendem abertamente este ponto de vista.***

Já descrevi sumariamente a maneira como Veiga Simão apresentou a necessidade de um processo de avaliação, faltando, talvez, acrescentar que também se falou de *auto - aperfeiçoamento e de catálise de transformações*. É difícil fugir à impressão de que a posição das Universidades parecia estar influenciada por uma forma de *peso na consciência* ou de *intimidação*.

Esta conjugação, de uma intenção inspectiva, por parte do ME com uma atitude defensiva por parte das universidades, tem como resultado a adopção do chamado sistema holandês, que inspirou outros governos no continente europeu, em que a produção de dados a ser usados fica a cargo das próprias universidades, através dum processo chamado de *auto-avaliação*. Não difícil descobrir que não há qualquer semelhança entre o sistema universitário holandês, um dos mais avançados do mundo e o sistema universitário português, talvez o mais depauperado dos países da OCDE. Os princípios que as nossas Universidades defendem, para além de aspectos organizacionais relativos, sobretudo, ao enquadramento institucional do(s) corpo(s) de avaliadores e ao seu financiamento são:

- autoavaliação voluntária, pelo menos nos estádios iniciais
- autoavaliação horizontal e centrada no ensino de grandes áreas (português, francês, informática, etc).
- a avaliação não conduz a uma classificação quantitativa (rating)
- a avaliação não conduz a uma ordenação (ranking)
- a avaliação não condicionará o financiamento
- os relatórios conterão, na sua forma final as respostas (opiniões) dos avaliados

Se quiséssemos encapsular a descrição deste sistema seria na expressão *DO MAL O MENOS*. Ou não será?

Esta complacência resulta de um erro de juízo.

É evidente que: ***as universidades acabarão por ser todas avaliadas; que quaisquer que sejam os termos a ser usados nos relatórios haverá sempre um sistema de ordenação feito nos corredores do ME e na imprensa; também é evidente que, como se depreende de afirmações do Sr. Secretário de Estado, a avaliação acabará por influenciar a actuação do ME em relação ao financiamento.***

Este é o futuro inevitável. Uma vez adoptado um sistema de avaliação, acabará por emergir uma forma de *campeonato* mais ou menos arbitrário e penalizações, por parte do ME, para os que ficam na cauda. Será que haverá prémios para os vencedores? De momento parece que não, uma vez que nunca se falou de *excelência* como objectivo. Portanto os vencedores não serão os que formarem melhor mas os que gastarem menos. O objectivo é *racionalizar custos* e, se possível, *economizar*. Tudo se passará como se no futebol se cortassem fundos (racionalizassem custos) aos clubes que gastam mais, mesmo que estejam no topo da classificação.

Várias perguntas se põem: será o modelo adoptado o mais adequado? será que as universidades dispõem de capacidade de manobra que lhes permita escolher outro modelo? será que a escolha do modelo vai influenciar os resultados de uma avaliação feita a partir de uma mecanismo único?

Não é possível responder antecipadamente a estas perguntas. Mas o senso comum diz-nos várias coisas: esquecendo de momento as causas, o panorama geral das nossas universidades está longe de ser satisfatório, quando considerado numa perspectiva europeia; uma vez escolhidos critérios de avaliação, haverá departamentos ou faculdades ou universidades melhores do que outros, assim como, em qualquer área, haverá cursos melhores do que outros. Basta haver diferenças para isso acontecer. Quem ganha sempre é o Governo porque estando de fora ganha um ascendente considerável, a menos que se adotem padrões internacionais, que permitam responsabilizá-lo pelas carências óbvias do nosso ensino universitário atribuíveis a um subfinanciamento crónico. As universidades portuguesas deviam ter já dados sobre as suas congéneres europeias e americanas se possível complementados com visitas a locais escolhidos, que lhes permitissem assumir uma posição de maior autoridade do que a presente. Também é previsível que, no dia em que emergir uma forma de *ranking*, as academias irão ficar divididas, à semelhança do que está a esboçar-se no Reino Unido, em que o processo de avaliação deixa, efectivamente, de ser posto em causa pelos departamentos ou universidades mais bem classificadas, em particular se os resultados são inesperados, como por exemplo um departamento de uma universidade de província, de recente criação, ficar mais bem classificado do que um departamento homónimo de Cambridge ou Oxford.

Há, entretanto, um ponto que merece ser encarado? Como já mencionámos acima, figuras responsáveis da Academia e não (publicamente ...) do MNE falam de *cursos sem professores e de professores sem alunos*, que é uma maneira eufemística de acusar os académicos de irresponsabilidade. Será esta acusação justa? Por outras palavras: serão os académicos particularmente irresponsáveis?

Quando aqui há uns quinze anos assinei um contrato de docente de uma escola médica inglesa, o texto especificava que dada a natureza das minhas funções (académicas) eu não era obrigado a cumprir um horário fixo ...! No entanto, tratando-se de uma universidade de província o chefe de Departamento controlava as presenças assistindo religiosamente às reuniões diárias na altura do chá e do café e, oportunamente, fazia saber o seu desagrado aos menos assíduos. Na mesma escola quase toda a actividade cessava às cinco da tarde e ao fim de semana. Ao longo de anos e com intermitências eu tinha trabalhado no que era então considerado o mais importante departamento de Fisiologia do mundo ocidental (em número de investigadores, cerca de duzentos, pessoal docente de que faziam parte uma dezena de professores, outros tantos membros da Royal Society, um prémio Nobel, etc.). Nesse departamento havia, logo há entrada, um quadro em que cada um de nós assinalava a nossa presença, colocando uma barrinha de madeira na posição *IN* e, ao sair, a nossa ausência com um *OUT*. Durante muitos meses fiquei impressionadíssimo porque ao longo do dia só 50% do *staff* estava *IN*. Quando comecei a ter experiências prolongadas apercebi-me que essa era a situação para as 24 horas do dia. Qualquer que fosse a hora a que se entrasse no departamento, o nível de actividade era idêntico e intenso ainda que não com as mesmas pessoas ao longo do dia. Evidentemente que a sua produtividade científica mesmo tendo em atenção a sua dimensão, ultrapassava largamente o da escola médica de província. Esta é uma das experiências em que se baseia a minha convicção de que o relógio de ponto não é um instrumento de produtividade nos meios académicos ... A minha outra convicção é **que os académicos portugueses, com óbvias excepções, estão esmagados por trabalho não produtivo. Isto aplica-se sobretudo aos mais novos que são precisamente os que virão a ser mais afectados pela adopção de rácios surrealistas.** Num relatório recente (Junho de 1993), sobre Programa Ciência na área das

Ciências e Tecnologias do Mar, elaborado, a pedido da JNICT, por um grupo de cientistas ingleses escolhidos pelo British Council, fazem-se as seguintes afirmações (itálicos acrescentados): *As Universidades (portuguesas) foram estabelecidas para ensinar. Só ... em 1981 se exigiu às universidades portuguesas que fizessem investigação. Até essa altura e para a maioria das universidades a produção de investigação foi muito pequena. Mesmo hoje mais de 90% do financiamento de algumas instituições destina-se ao pagamento de salários e não há expectativas de que o aumento adicional que resultará do aumento das propinas melhorará a situação. ... Se se desenvolverem grupos de investigação vigorosos os custos de funcionamento (electricidade, telefone, correios) irão aumentar. ... Os financiamentos por projectos pressupõem frequentemente que estas facilidades básicas serão fornecidas. ... (As Universidades) Também variam em relação aos seus rácios estudante docente de 5.2 a 12.9. O Ministério da Educação tenciona aumentar estes rácios para 9.5 a 15. Isto significa que as cargas pedagógicas do pessoal docente têm de aumentar. ... Estes desenvolvimentos ocorrem numa altura, nalguns casos pela primeira vez, em que o pessoal docente dispõe de recursos para fazer investigação. O conflito de interesses é inevitável. A investigação, tal como o ensino, exige tempo. Tempo para realizar experiências, para orientar grupos de investigação, para ler, para pensar, para escrever publicações. Quase todos os cientistas (portugueses) activos que conhecemos queixaram-se de falta de tempo para a sua investigação ... o tempo destinado ao ensino deve ser planeado tão eficientemente quanto possível. Num Departamento Universitário um laboratório para ensino, recentemente construído, era tão pequeno e as classes tão grandes, que os trabalhos práticos tinham de ser repetidos 5 e 6 vezes. ... A estrutura da carreira universitária não encoraja a excelência da investigação por parte do pessoal docente ... os docentes jovens ... raramente são avaliados como cientistas.*

Falta realmente pouco mais para se fazer a caracterização do sistema universitário português e a identificação dos seus problemas. Porquê então um sistema de avaliação tão complexo que, no dizer de Veiga Simão terminará o primeiro ciclo daqui a cinco anos. Estamos a construir um telescópio gigante para observar o que está à vista de quem quer olhar.

FINANÇAS E ESTRATÉGIAS

Ao longo de, praticamente, todo este século nós temos vivido a coberto do alibi da indigência. Esse alibi descreve-se da seguinte maneira: como o nosso PIB tem sido sempre minúsculo quando comparado com o dos países avançados nós estamos completamente tolhidos na nossa capacidade de realização. Isto aplica-se a governos e a governados. Daí o afirmar-se frequentemente que temos uma enorme capacidade de improvisar. De outra maneira não teríamos sobrevivido. São duas afirmações completamente contraditórias porque os povos com capacidade de improvisar, ou seja, com imaginação, são precisamente os povos ricos. São os holandeses que foram roubar terra ao mar ou os suíços que transformaram a indústria dos produtos lácticos numa das mais rentáveis do mundo. A riqueza das nações não deriva dos minérios do sub-solo ou da fertilidade do solo ou da sua extensão, mas da imaginação dos seus cidadãos. Se assim não fosse a América Latina ou a África seriam riquíssimas e a Suíça andaria a pedir empréstimos ao FMI.

Esta verdade acadiana foi esmagadoramente comprovada com o Programa Ciência: quando os fundos apareceram nós fomos incapazes de os gastar todos e muitos dos que gastámos, gastámos mal. É preciso saber ser-se rico. Como pobres que somos tendemos a viver de expedientes (serão esses os improvisos?) e, conseqüentemente, ainda não nos convencemos que a

ciência é inclemente. Só é possível promover ciência financiando pessoas com bons projectos e capacidade demonstrada de os realizar. Não se passa a ser cientista por se ter dinheiro para gastar em investigação. Algo de semelhante se passa em relação às universidades. Só as boas universidades são capazes de investir bem. Mas o valor real das universidades não está no número de canudos que produz. Facilitar a produção de canudos baixando os seus custos de produção, não é muito diferente de tentar enriquecer imprimindo dinheiro na cave.

Por outras palavras, não é pelo facto de sermos pobres ou de o Ministério da Educação estar constringido financeiramente que uma política de controlo das universidades baseada em conceitos de gestão aplicáveis, quando muito, à indústria, passa a ser correcta. É evidente que os políticos e os funcionários, mesmo os mais qualificados do ME, são natural e compreensivelmente incapazes de avaliar e sobretudo de *apreciar* os produtos intelectuais de fronteira, nas áreas das ciências e até das artes, de elites universitárias, quando elas existem. Como explicar a um Director Geral simultaneamente a importância (científica) da investigação em modelos cosmológicos (e portanto da construção dum superacelerador de partículas), em sistemas não lineares, em proteínas G, em fulerenos e em supercondutividade. É muito mais fácil lidar com dados contabilísticos ou sociométricos. Daí a tentação irreprímível de se referir ao ensino e a ciência à realidade que conhecemos dos problemas da indústria, da economia ou da saúde. Idealmente o ME deveria estar continuamente preocupado com perguntas como: será que os nossos engenheiros, ou os nossos médicos ou os nossos veterinários têm a qualidade desejada? Será que a actividade científica das universidades tem volume e padrões de qualidade internacionais? Mesmo que publicamente venha declarar que nós somos os melhores do mundo.*

A NECESSIDADE DE AVALIAÇÃO

A maneira mais saudável de olhar para o processo de avaliação é usar o pragmatismo dos países nórdicos e anglosaxónicos cristalizado no sistema político-social americano e que consiste em considerar que nenhum controlo é intrinsecamente bom e que portanto devem existir muitos que interagindo e sobrepondo-se parcialmente acabam por compensar as imperfeições de cada um. Esta atitude está expressa na constituição americana e também na estrutura das instituições públicas e privadas. No caso das Escolas Médicas o controlo exerce-se a todos os níveis na medida em que o Dean está sujeito ao controlo directo ou indirecto do Presidente e de outros corpos da Universidade respectiva, e por sua vez tem poderes vastíssimos para distribuir verbas e para nomear chefias (Departamentais, etc.). Os inquéritos constantes feitos aos alunos, assim como a sua produtividade científica têm repercussões nas promoções dos professores. A existência de exames nacionais a meio do curso de medicina permitem estabelecer comparações (públicas) entre todas as Faculdades de Medicina do país. Há *ratings* (não governamentais) científicos dos departamentos por área científica. Eu poderia encher páginas com a descrição de todos os mecanismos constantemente operantes que produzem dados sobre a operação das instituições médicas. Não se trata de um sistema previsto por lei ou imposto pelo governo, mas de algo que foi surgindo ao longo dos tempos por iniciativa das próprias universidades.

* Um colega inglês da universidade de Cambridge descreveu-me recentemente, muito divertido, a actividade de um inspector do actual governo de Sua Magestade de que assistia às aulas e dava *notas* aos docentes que eram classificados de maus se os alunos não fizessem perguntas (a aula era monótona ...) ou se fizessem muitas perguntas (a aula era pouco clara ...).

A CRIAÇÃO DE UMA IMAGEM DE QUALIDADE

Em teoria não há actividade mais sujeita a avaliação do que a actividade académica. Os exames avaliam (devem avaliar) alunos e *docentes*; a investigação é constantemente avaliada quer por via da análise dos projectos na altura em que são submetidos e durante a sua execução quer depois, quando os resultados são publicados; as instituições são, em princípio, avaliadas pelo mercado de trabalho (qualidade dos graduados) e serviços (qualidade dos serviços prestados à comunidade). Porque razão não funcionam, de facto, estes mecanismos e isso é tranquilamente reconhecido por todos os interessados? As razões fundamentais já foram enunciadas: só muito recentemente a investigação se instalou nas universidades; as instituições universitárias não estão ainda, entre nós, sujeitas aos mecanismos de mercado e têm mecanismos de gestão totalmente virados para dentro. O pano de fundo é o facto de a ciência ser uma cultura que só recentemente aportou à nossa costa. Há procedimentos rotineiros em ciência que ainda não chegaram ao nosso mundo académico-científico. Acabamos de sair de um Programa Ciência cujo funcionamento teve aspectos verdadeiramente surrealistas e pouco aprendemos. Leva tempo. O novo ciência, o PRAXIS XXI tem pormenores ainda mais fantásticos como sejam *considerar-se como área científica prioritária a compra de uma peça específica de equipamento - um PET*. Ou ainda pior: atribuir a distribuição dos dinheiros a uma Secretaria de Estado, ou seja governamentalizá-la: daí a compra do PET! É difícil conceber-se uma instituição com as dimensões do sistema universitário sem indicadores fiáveis do seu modo de operação para lá dos gastos, das dimensões do quadro de docentes e do número de alunos. Na ausência de dados mais qualificados é difícil argumentar transformações quer estas tenham de partir das próprias universidades ou dos governos. A estes argumentos de princípio associam-se outros, políticos, que derivam do modo de actuação de governos que se querem não intervencionistas, quando se trata de redistribuir riqueza, mas autoritários no tocante à intervenção político-administrativa. Enquanto o pêndulo não começar a mover-se em sentido contrário, empurrado pela desagregação urbana e pelas desigualdades sociais, está-se perante uma evolução imparável que só pode combater-se aumentando a resiliência das instituições.

As universidades, como de resto os hospitais, só poderão resistir às investidas intervencionistas do Estado se erguerem à sua entrada padrões incontestáveis de qualidade, devidamente publicitados e se conseguirem que as carências resultantes do subfinanciamento escandaloso a que têm estado e estão sujeitas forem diagnosticadas por terceiros. Não há sector do Estado em melhor situação para empreender esta operação do que o da rede universitária. Em ambos os casos a estratégia é a mesma: é preciso criar mecanismos de avaliação que sejam e pareçam tão objectivos e tão rigorosos quanto possível, em que participem predominante pessoas da fora da instituição, se possível representando sectores importantes da sociedade.

OS ÍNDICES DE QUALIDADE

O principal objectivo é fixar as atenções nos índices (*produtos* na gíria dos gestores) de funcionamento verdadeiramente nobres, e sobretudo inspirar nos portugueses o sentimento que o sistema universitário é um património cultural que precisa de ser defendido e acarinhado. É um objectivo a longo prazo para o qual é preciso trabalhar desde já. *O pior que pode acontecer às nossas Universidades é serem encaradas como fábricas de diplomas, universidades à chinesa, e não como verdadeiros*

*centros culturais, cuja actividade contínua se estende à sociedade.**

Quais são os índices nobres?

- a qualidade dos diplomados
- a qualidade da investigação
- a qualidade da actividade pós-graduada intramural
- a qualidade do apoio técnico à comunidade

Adoptando a postura de cientistas que são ou devem ser, os académicos devem abandonar quaisquer pruridos de omnisciência e reconhecer que nenhuma instituição pode funcionar *bem, sempre*, pelo que só a instalação de processos de avaliação contínuos, múltiplos e redundantes, poderá garantir e, sobretudo, *exibir* uma actividade de qualidade indiscutível, como já está provado em relação às grandes universidades americanas. É tão mau ter um mecanismo de avaliação único como não ter nenhum, porque as mesmas reservas que se põem a universidades não sujeitas a avaliação se aplicam a mecanismos de avaliação que não são continuamente avaliados.

ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS ALTERNATIVAS

a - Pré e pós graduação profissionalizantes. Mesmo antes de se estabelecerem estratégias de avaliação nós sabemos que as Escolas Médicas estão insuficientemente inseridas na comunidade, em particular na comunidade científica e profissional, porque se limitam a lançar licenciados no mercado de trabalho e pouco mais.** Mais especificamente: qual deve ser, nos nossos dias e em Portugal, a acção formativa mais importante das nossas Escolas Médicas: a produção de licenciados ou a reciclagem de licenciados? Este aspecto não tem um interesse puramente académico uma vez que surgem periodicamente *zum-zuns* de que será necessário fechar faculdades de medicina.

Portugal tem hoje um número de médicos(as) que julgo estar muito próximo daquele que o país pode absorver. Suspeito que uma fracção apreciável corresponde um grupo etário com muitos anos de actividade profissional à frente. Em números absolutos não deve estar muito longe dos 30000. Em comparação, as 5 Escolas Médicas produzem actualmente umas cinco centenas de médicos, que por um lado representam uma taxa de renovação inferior a 2% ao ano e por outro são lançados num mercado de trabalho cheio de incertezas. Simultaneamente a medicina avança a uma velocidade cada vez maior. Quantos médicos sabem o que é uma sonda genética, são capazes de interpretar uma ressonância magnética nuclear ou o quadro imunológico de um doente suspeito de hepatite B? Quantos médicos são capazes de manipular com perícia a terapêutica medicamentosa antibiótica? Perguntas deste tipo não têm fim e mostram que o ensino pós-graduado formalizado em moldes de Mestrado ou em formatos mais flexíveis é um campo cheio de expectativas. As Escolas Médicas ganhavam em olhar para o que estão a fazer os engenheiros no ensino pós-terciário com recursos muito mais modestos do que os que existem nos hospitais centrais

* No artigo do *Economist* acima citado diz-se a certa altura: ... *governments everywhere are bent on university reform. They are reconsidering everything from funding mechanisms to teaching methods. Three strategies for change are proving especially popular. The first and broadest is to subject universities to quasi-market disciplines, an approach pioneered in Britain. ... The result is that different universities are pursuing different strategies for survival, with prestigious universities trying to increase their research while their less distinguished rivals try sharpen their teaching (!).*

** A avaliar pelos anúncios nos jornais de cursos de mestrado e outros em números verdadeiramente assustadores a situação está a evoluir muito rapidamente. Resta saber quanto desta actividade é científica e pedagogicamente sã. Há grupos, como por exemplo o grupo de Sobrinho Simões que já demonstraram ser possível em Portugal fazer investigação de ponta, ter uma acção pedagógica multifacetada de ponta e promover a avaliação dessas actividades em moldes incontestáveis.

e universitários. É uma função social importantíssima, é uma actividade que pode enriquecer profissionalmente as hospitais centrais, universitários ou não e que representa, através das propinas, uma fonte de receitas que suspeito ser enorme, sobretudo se se criarem incentivos fiscais adequados. Um hospital universitário que disponha da maioria das especialidades médico-cirúrgicas poderá muito facilmente recolher umas centenas de milhares de contos por ano sem uma carga pedagógica adicional apreciável, porque os alunos maduros têm uma autonomia intelectual muito substancial. Com um pouco de engenhosidade será possível desenhar cursos com formatos muito variados que vão deste o tempo integral aos cursos em-serviço. Em termos práticos isto significa que as Escolas Médicas deverão caminhar muito rapidamente para a criação no seu seio de Escolas Pós-graduadas (equivalentes às escolas graduadas americanas) com o seu programa de cursos e um núcleo, pequeno, de *staff* próprio. A função primária de tais escolas será a reciclagem profissional e não Cursos de Mestrados para futuros doutorandos que, no contexto português, se não justificam.

b - Pré-graduações alternativas. A oferta, por parte das Escolas Médicas de uma só pré-graduação (licenciatura) foi cómoda até aqui mas talvez não esteja totalmente adequada ao futuro. As Escolas Médicas têm de se precaver contra o facto de outras instituições, em particular as escolas de engenharia, chamarem a si a exclusividade da formação em áreas de fronteira resultantes da crescente interdisciplinaridade da prática médica. Já no passado as Escolas Médicas perderam a oportunidade de estenderem a sua acção formativa através de cursos formais em áreas como a fisioterapia e a terapêutica da fala e há riscos que o mesmo se venha a passar com a radioterapia, a genética molecular, a análise de imagens e o processamento de sinais electrofisiológicos. São áreas fronteiriças com a física, a bioquímica, e a engenharia. Se através de convénios com outras escolas universitárias (faculdades de ciências e tecnologia, escolas de engenharia, etc) se criarem outras licenciaturas estará criada uma via orgânica para o reforço das ciências básicas nos cursos médicos e sobretudo para a transferência de tecnologias oriundas de áreas externas à medicina. Seria uma maneira de quebrar o orgulhoso isolamento das instituições médicas.

c - Virtualidades ou limitações estruturais actuais. Até este momento a minha mensagem tem sido: as Escolas Médicas têm de fortalecer-se para resistirem às investidas burocratizantes dos governos. Com esse objectivo vale a pena ir um pouco mais fundo na nossa análise.

Se nos quisermos interrogar sobre a adequação do actual sistema universitário às exigências do mundo presente temos de começar por usar certas situações teste. Uma das características das instituições dedicadas à pesquisa e ensino das ciências experimentais é o estarem continuamente sujeitas a desafios ou pressões resultantes da rapidez, cada vez maior, com que os progressos científicos se fazem e com as consequências desses progressos sobre a sociedade. Duas áreas exemplificam isso: a biologia (genética) molecular e a informática. As descobertas nestas duas áreas deram origem a conceitos, técnicas, instrumentos e problemas sociais e éticos específicos e influenciaram de maneira igualmente profunda áreas já existentes. Usando um ponto de vista economicista há não só produtos novos, como profissões novas e portanto uma procura de programas de formação totalmente novos.

Para importar uma nova descoberta seja ela um conceito fundamental ou simplesmente uma técnica, não basta ler descrições em artigos, livros ou manuais. O conhecimento vivido da sua manipulação é uma condição prévia ao seu uso adequado. Isso nada tem de surpreendente. Não se aprende a tocar piano lendo livros. Este problema tem sido resolvido com estágios no estrangeiro, uma solução obviamente limitada que

não pode ser a única. Deve haver a possibilidade de recrutar pessoas com o *know-how* desejado. As revistas científicas estão cheias de anúncios de instituições que desejam angariar profissionais com perfis bem definidos tendo em vista a realização de políticas científicas institucionais. É isso possível nas nossas Escolas Médicas? Quando Wohlwill apareceu em Portugal, fugido do nazismo, Pulido Valente teve uma enorme dificuldade em recrutá-lo, apesar de se tratar de um dos mais eminentes patologistas mundiais, como ficou demonstrado pela sua evolução profissional posterior. Se não estou em erro foi preciso inventar um lugar à margem das carreiras académica e hospitalar. A passagem de Wohlwill por Portugal que daí resultou e em particular a sua interacção com Pulido Valente revolucionaram completamente a medicina clínica portuguesa. Seria possível repetir hoje, mais facilmente, essa experiência? Estamos nós hoje em condições de integrar numa Escola Médica um cientista reputado que não tenha passado pelo mandarinato dos concursos? Suspeito que seria ainda mais difícil. Esta situação teste pode ser generalizada, por exemplo, ao recrutamento de profissionais de outros ramos do saber, em que a dificuldade é ainda maior. Neste contexto há um sem número de perguntas de difícil resposta: é mais importante que um professor de cirurgia seja um bom cirurgião ou que seja doutorado? Por outras palavras, para um professor do ciclo clínico, quer atendendo ao desempenho das suas funções como médico, quer como formador de médicos, serão mais importantes a sua formação profissional ou as suas qualificações académicas?

Num mundo em que a tecnologia adquiriu uma importância avassaladora a nossa legislação académica, dando primazia absoluta às qualificações académicas (títulos) em relação às qualificações profissionais (fruto da experiência) afunila o recrutamento universitário de tal modo que o torna frequentemente estéril. Chegámos à situação ridícula de ser possível a um médico português ascender rapidamente a uma posição de topo numa escola médica americana ou inglesa sem possuir qualquer grau obtido naqueles países enquanto que o inverso é impossível. Mais ainda: **o Estado português e a CEE pagam neste momento bolsas a licenciados portugueses para se doutorarem em universidades estrangeiras, quando se sabe que esses doutoramentos não são automaticamente reconhecidos pela lei portuguesa. O facto de posteriormente puderem vir a sê-lo é irrelevante uma vez que a existência de um processo legal de reconhecimento é a admissão prévia de que o resultado desse processo pode ser negativo ou positivo. Qual é a posição legal da JNICT e do doutorado se o resultado for negativo?**

Se mais não existisse, este exemplo é a demonstração inequívoca de que a actual legislação das universidades é anacrónica e se alguma coisa tem acontecido recentemente é ter piorado.

A revisão da legislação universitária é urgente mas não pode ser feita por juristas ou por pessoas comprometidas no processo. É necessário que pessoas de fora olhem para as universidades e o primeiro passo talvez seja pedir a um instituição estrangeira não universitária (National Academy of Sciences americana, Royal Society, britânica) que produza uma primeira análise à semelhança do que foi feito em relação ao Programa Ciência na área do mar. **Este é, sem dúvida o passo mais importante que poderia ter consequências idênticas ao Flexner Report nos EUA ou ao Robbins Report no Reino Unido, e que, a existir, representaria uma prova da nossa maioria social e política. Uma coisa é certa: o governo não é idóneo para produzir ou supervisionar as transformações desejadas. É preciso não esquecermos o completo envolvimento do Governo no sistema universitário, dada a quantidade de docentes que o integram.**

O simples senso comum sugere que se as universidades desenvolverem investigação científica e o aparelho científico português, em particular os mecanismos de distribuição de financiamento,

acertar o passo com os dois países avançados, a actividade científica das universidades será automaticamente avaliada.

Os mecanismos de avaliação da actividade pedagógica deverão ter como objectivo o estabelecimento de padrões nacionais comuns às cinco escolas médicas e nivelados por padrões médios internacionais. Isso implicará necessariamente uma modificação profunda no regime de exames que deverão incluir, já a nível da pré-licenciatura, examinadores externos, devendo encarar-se a hipótese da criação de um exame final com participação de membros não portugueses.

A experiência passada também sugere uma reanálise das relações entre títulos académicos e postos académicos, da estrutura administrativa e do desenho curricular.

Seria pretencioso apresentar aqui propostas mais detalhadas em relação à legislação universitária que idealmente deve cobrir grandes princípios estratégicos deixando às diferentes universidades campo de manobra suficiente para ir encontrando as soluções táticas adequadas a cada momento.

CONSTRIÇÕES FINANCEIRAS

Em períodos eleitorais, os partidos, sem excepção, acenam energicamente com a bandeira da educação. Depois de eleitos a suas actuações consistem essencialmente na elaboração de reformas que fazem do sistema educacional português o sector mais atribulado da nossa sociedade. Na realidade as transformações reais são muito pequenas e a resposta dos governos às críticas feitas às suas políticas educacionais têm como ingrediente fundamental as limitações orçamentais compatíveis com investimentos noutras áreas essenciais. O autor destas linhas está consciente da magreza dos recursos num país cujo PIB per capita era 55% do valor médio dos países da OCDE em 1991, só sendo superior ao da Turquia e da Grécia. Apesar disso a despesa por aluno do ensino terciário era cerca de 67% do PIB per capita quando a média da OCDE era de 50%. Os alunos com 13 - 14 anos liam pior do que os dos restantes da OCDE com excepção dos gregos, espanhóis e belgas e eram os piores em matemática e ciências em geral. Ou seja eram provavelmente os alunos mais mal educados da OCDE. Temos também a menor percentagem (da população entre os 25-64 anos) com os ensinos secundário ou terciário concluídos. Perante este panorama verdadeiramente atarracado nós tínhamos a menor percentagem de alunos a frequentar o ensino terciário, das pessoas com idade para entrarem no ensino terciário apenas 20% o faziam (em comparação com 25% para toda a OCDE) e dispendíamos, em valor absoluto, menos dinheiro por estudante. Resumindo: *temos um número muito menor de pessoas formalmente educadas e, comparativamente, a sua educação é pior; estamos na cauda em relação ao número de alunos que frequentam o ensino terciário e gastamos menos com eles do que a quase totalidade dos restantes países da OCDE. Isto significa que nos vamos afastar cada vez mais dos padrões da OCDE.*

No caso do sistema universitário, a avaliar pela maneira como decorreu o Programa Ciência, nós não temos sequer capacidade para gastar correctamente o dinheiro que ali formos investir a menos que se empreendam rapidamente transformações que libertem os mecanismos de financiamento do clientelismo político.

Os portugueses deviam estar alarmados com esta situação de que só pode resultar uma evolução para uma forma de terceiro-mundismo cada vez mais acentuada.

Perante esta situação a preocupação fundamental não deve ser tornar as Universidades mais económicas mas mudar-lhes o funcionamento e investir progressivamente mais, controlando o investimento pelos progressos na qualidade.

A menos que o ME esteja empenhado numa transformação à chinesa do sistema universitário português.