UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

## MESTRADO DE EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

# *Da contribuição das instituições de ensino superior para o desenvolvimento duma região - O Alentejo, o caso dos diplomados do ensino superior - ano lectivo de 1994/95"*

**VOLUME I**

**Maria Luisa Machado Cerdeira**

**1999**

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

## MESTRADO DE EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

# *Da contribuição das instituições de ensino superior para o desenvolvimento duma região - O Alentejo, o caso dos diplomados do ensino superior - ano lectivo de 1994/95"*

95955

**VOLUME I**

**Maria Luisa Machado Cerdeira**

**1999**

***Da contribuição das instituições de ensino superior para o desenvolvimento duma região - O Alentejo, o caso dos Diplomados do ensino Superior - ano lectivo de 1994/95"***

**VOLUME I**

371.2
CGR c

## INDICE DO VOLUME I


1 - Introdução 8

1.1 - Problemática do estudo 10

1.2- Metodologia e Organização do estudo 20

Cap. 1 - A relação entre a Educação e a Economia - Síntese de alguns contributos 29

1 - A Educação no pensamento dos economistas clássicos e neoclássicos 30

2 - Os economistas da Educação - A Teoria do Capital Humano 34

3 - As medidas do capital humano

3.1 - As medidas micro-económicas do capital humano 39
3.2 - As medidas macro-económicas do capital humano 45

4 - Algumas das teorias complementares e alternativas da Teoria do Capital Humano

4.1 - As teorias do Sinal e do Filtro 48
4.2 - As teorias ligadas a "procura educativa" 52
4.3 - A abordagem sociológica 58

5 - O papel da Educação no desenvolvimento sócio- económico - as novas teorias do crescimento 61

5.1 - A Teoria da Regulação 66

5.2 - A Teoria do Crescimento Endógeno 73

6 - Outros aspectos da relação entre a Educação e Economia- As questões do mercado de trabalho, da inflação e da repartição do rendimento 77

7 - A importância das instituições de ensino superior para o desenvolvimento 81

Nota Conclusiva 93

Cap. 2 - A realidade recente do ensino superior português 96

1 - O crescimento do sistema de ensino superior - rede de estabelecimentos, alunos e diplomados 100

2 - A questão da qualidade e os recursos humanos - os docentes do ensino superior 118

3 - O financiamento do ensino superior 131

Nota Conclusiva 148

Cap. 3 - O caso dos diplomados do ano lectivo de 1994/95 das instituições de ensino superior da região Alentejo - a aplicação de um inquérito


1 - Objectivos a alcançar 150

2 - O universo e a amostra 153

3 - Caracterização dos inquiridos

3.1 - Caracterização geral 159
3.2 - Percurso académico dos diplomados 163
3.3 - Percurso académico dentro do ensino superior. 171

4 - Mobilidade dos diplomados inquiridos

4.1. – Percurso dos diplomados 182
4.2 - A perspectiva futura dos diplomados 194

5 - A situação sócio- económica dos diplomados

5.1 - Situação dos diplomados 1994/95 face ao emprego 199
5.2 - As profissões a que estão ligados os diplomados 221
5.3 - As actividades económicas a que estão ligados os diplomados 228
5. 4 - Níveis de rendimento dos diplomados 234
5.5 - A situação dos diplomados desempregados 246

Nota conclusiva sobre os resultados do inquérito 251

Considerações finais 254

Bibliografia 259

Índice de Quadros 271

Índice de Figuras 274

Agradecimentos

A preparação de dissertação de Mestrado representa a última fase de um processo de formação iniciado com a frequência da parte escolar do Mestrado em Educação na Universidade de Évora. Ao longo deste processo fomos recebendo diversos apoios e ajudas, de que é justo fazer menção.

Começo pelo Professor Doutor Manuel Patrício, que enquanto meu Director Geral me incentivou a inscrever no mestrado e a começar mais esta aventura. Ao seu conselho amigo e encorajador devo porventura o ter tomado a decisão e persistir no trabalho de investigação.

Devo, ainda, reconhecer que encontrei nas pessoas do meu actual Director Geral, Professor Doutor Pedro Lourtie e na do Secretário de Estado do Ensino Superior, Professor Doutor Jorge Silva, todo o apoio e receptividade para o meu pedido de passagem a equiparada a bolseira a tempo parcial durante um período de três meses, mesmo quando obviamente tal autorização teve repercussões no andamento das actividades da instituição.

Na Universidade de Évora encontrei compreensão para a demora na entrega da dissertação e, também, a palavra amiga de apoio e incentivo ao bom termo de trabalho. Merece aqui realce o Professor Doutor Vítor Trindade, que ao longo deste processo me acompanhou como um verdadeiro tutor.

Agradeço, também, a todos os dirigentes das instituições cujos diplomados foram objecto do inquérito, os quais autorizaram o acesso ás moradas dos seus antigos alunos e me incentivaram a desenvolver a obtenção dos dados. Este agradecimento é extensível a todos os seus colaboradores, em especial, os que estão ligados aos serviços académicos, os quais me forneceram todos os elementos pedidos.

Aos diplomados inquiridos devo muito do que este trabalho possa representar, não só por ter conseguido uma taxa de resposta apreciável, como pelas frequentes missivas de apoio directo ao desenvolvimento deste estudo por parte de alguns deles, aquando do envio do questionário.

Quero deixar um agradecimento ao Professor Doutor Santos Silva, Magnifico Reitor da Universidade da Beira Interior, que me propiciou o seu apoio,

nomeadamente com a possibilidade de usar o programa SPSS para o tratamento dos dados do inquérito.

No tratamentos dos dados do inquérito, devo mencionar os conselhos obtidos da Professora Doutora Conceição Alves Pinto, que de uma maneira incisiva se mostraram preciosos.

Quero, ainda, expressar os meus agradecimentos ao Professor Doutor Jorge Arroteia, que não tendo tido participação directa na parte escolar do mestrado, se dispôs a orientar-me a meu pedido. [illegible] oportunidade de confirmar a minha intuição, dado que ao longo deste trabalho soube sempre aliar o rigor e o acompanhamento cientifico, através das suas sugestões pertinentes e esclarecedoras, com a compreensão, apoio e, mesmo, paciência para com a minha situação profissional, que na maior parte do tempo me impedia de me dedicar em exclusividade ao desenvolvimento da dissertação.

Deixo para o fim a minha família, sem a qual seguramente não teria conseguido atingir este objectivo. À minha mãe Ester, e ao meu marido Horácio, o meu reconhecimento por todo o apoio e compreensão que me manifestaram para com a "ausência" ao convívio familiar . Ao meu filho Miguel agradeço toda a ajuda prestada no domínio informático, ajuda essa preciosa nos momentos de "desespero", quando algo de errado acontecia e vinha em meu socorro, com a solução para o problema.

## Introdução

O ponto de partida para a elaboração deste trabalho centrou-se na vontade de conhecer as relações entre a Economia e a Educação, em especial aferir até que ponto o desenvolvimento dum país e duma região depende ou está relacionado com a localização das instituições de ensino superior e quais os seus contributos para esse desenvolvimento.

A experiência profissional "empurrava-nos" para o aprofundamento de algumas das questões ligadas a esta problemática, pelo que se procurou aliar a necessária elaboração de uma dissertação do curso de mestrado em Ciências da Educação, com um melhor conhecimento cientifico da ligação da Educação as questões do desenvolvimento económico do nosso pais, procurando assim que este trabalho pudesse estar ligado à actividade profissional desempenhada.

Contudo, a problemática da relação Economia e Educação explana-se por uma multiplicidade de vectores, impossíveis de abarcar em toda a sua extensão, pelo que, desde logo, foi necessário identificar um problema central para o desenvolvimento da investigação. A pergunta de partida foi - "*Educação e desenvolvimento, que perspectivas? O caso dos diplomados das instituições de ensino superior na região Alentejo, no ano lectivo de 1994/95* ".

Privilegiou-se, assim, a questão da formação de recursos humanos qualificados de nível superior, procurando situá-la espacialmente, para o que se optou por uma região do nosso pais - o Alentejo -, em que as condições económicas de partida eram das mais desfavoráveis do país e, ao mesmo tempo estava relacionada com a instituição onde iria decorrer a investigação.

Interessa precisar que se considera que no âmbito da Ciências da Educação e concretamente na *Administração Escolar*, cabe plenamente o problema e a temática por que se enveredou, na medida em que esta engloba as questões de administração do sistema educativo, mormente na sua relação com a sociedade, questionando o papel actual das instituições de ensino superior num mundo em mudança acelerada, tendo, em consequência, que se conhecer os efeitos que a Educação e, em particular, o ensino superior podem ter para o crescimento e desenvolvimento económico.

Não se pretendeu, pois, realçar a dimensão administrativa ou sociológica da Administração Educacional, como é habitual em muitos estudos desenvolvidos nesta área. Procurou-se, sobretudo, equacionar a gestão do sistema educativo e das organizações escolares de ensino superior, face aos objectivos e as finalidades enunciadas para a Educação pela sociedade actual, com vista a responder a uma sociedade e economia baseadas no saber.

A abordagem económica pode situar a sua esfera de interesse na Educação, porque, como Neves (1997, p.14) salienta, a Economia não é o estudo da realidade económica, mas sim o estudo da realidade a partir de uma estrutura económica de análise:

> *"A Economia não é o estudo dos fenómenos económicos! E não os estuda por uma razão muito simples: porque não há fenómenos económicos! Não há problemas económicos, como não há problemas sociais ou químicos. Na realidade, o que existe são fenómenos e problemas; a sua classificação é uma abstracção que a ciência realiza.*
> *...Assim, qualquer problema real pode ser analisado do ponto de vista químico, físico, económico, social etc.*
> *...Todos os assuntos da vida corrente do homem podem (e devem) ser objecto da Economia"*

## 1.1 - A Problemática do estudo

Uma das ideias mais generalizadas, é a de que a educação de um país está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento económico desse país. Esta relação é generalizadamente aceite, mas a sua abordagem é algo de muito fluído e genérico.

Desde cedo os teóricos da Economia Política, como sejam Smith (1776), Ricardo (1817), Marshall (1890) e até Marx (1868), referiram a influência da qualidade e duração da instrução sobre o mercado de trabalho e a produtividade dos trabalhadores.

O esforço da maioria dos países que pretenderam acelerar o seu desenvolvimento económico no século XX passou por um investimento expressivo na educação, pelo que houve tendência a defender que o investimento na educação, em particular no ensino superior, era por si próprio um factor potencial do desenvolvimento económico.

Na realidade, a maior parte dos países economicamente desenvolvidos apresentava bons resultados nos indicadores ligados à educação (elevadas taxas de escolarização, etc.). Para muitos dos investigadores ligados às questões económicas e educativas, a ligação entre os dois fenómenos parecia, pois, evidente. Mas, se a relação entre educação e desenvolvimento parece verificar-se, não há entendimento claro sobre se a educação é a causa, ou é antes, o efeito desse desenvolvimento económico ou se finalmente ambos são causa e efeito.

Melhor dizendo, os países ditos desenvolvidos apresentam taxas de frequência e escolarização elevadas, nomeadamente a nível do ensino superior, o que aponta para a existência de recursos humanos qualificados, os quais por se encontrarem disponíveis e em quantidade, parecem ser um factor importante, mesmo central, na localização das indústrias e serviços, e, portanto, um factor imprescindível para o desenvolvimento económico.

Como José Madureira Pinto (1994, pp.170-187) nos elucida, nos anos 50, a "teoria do capital humano" ganhou consistência e adeptos, passando a Economia da Educação a afirmar-se com uma das leituras importantes da Educação. As principais posições defendidas por esta abordagem tem a sua génese na análise económica.

Encara-se a educação como uma actividade em que se mobilizam recursos escassos com usos alternativos, estando-lhe associado um determinado custo. Deste modo, faria sentido perspectivar a rendibilidade do investimento educativo, quer nos planos individuais e familiares, onde se aponta para a existência de uma relação estatística significativa entre o nível de instrução e o rendimento da actividade profissional posterior, e, por outro lado, ao nível da colectividade e do país.

No entanto, "medir" o efeito e o impacto directo desse investimento na educação, no desenvolvimento dum país ou duma região, não é fácil, nem mesmo pacífico. O investimento nas áreas sociais, nomeadamente na educação, não é passível de se estudar e analisar no curto prazo, sendo, antes de mais, um fenómeno de médio e longo prazo, onde a causa ou as causas devem ser procuradas nas décadas anteriores e não no ano ou nos anos anteriores. O que uma determinada região ou país é actualmente, tem que ser explicado pelo que se fez ou se investiu nas décadas de 40, 50 e 60 e não na decisão ou programa de governo das últimas eleições.

Esta dimensão acarreta dificuldades a quem procura situar-se nesta problemática, condicionando o investigador na definição do seu projecto. É, pois, necessário estar consciente de que a noção de *desenvolvimento* implica uma multiplicidade de aspectos e de abordagens possíveis, onde a questão da educação será apenas um dos aspectos a ter em conta.

Podemos, por agora, seguir Simões Lopes (1979, p.273) quando este considera que:

> *"desenvolvimento pressupõe acesso aos bens e serviços básicos e às "oportunidades" em geral em situações de relativa igualdade...",*

defendendo o desenvolvimento como um fim último a atingir, numa concepção de disponibilidade de bens e serviços básicos e oportunidades em geral, nomeadamente de emprego, em condições de acesso razoável para toda a população onde quer que resida. Visto deste modo, o desenvolvimento é um fim último e o crescimento será um meio para o atingir.

Na mesma linha vai Perroux (1981, p.71) que considera prejudicial encarar o desenvolvimento sem crescimento. Para este autor a "sociedade progressiva" exige que se encare três aspectos:

- favorecer, a longo prazo, a promoção dos indivíduos e dos grupos nos níveis de vida material, da cultura e da formação da vontade política (condições de promoção);
- inflectir as estruturas económicas e sociais particulares em direcção à estrutura óptima, tendo em vista o pleno desenvolvimento dos membros da colectividade (condições de estruturação)
- favorecer a difusão dos frutos da inovação e do investimento, dos conhecimentos científicos e da capacidade estética, tão rapidamente quanto possível, na totalidade da população.

Têm sido numerosas as críticas à teoria do capital humano, em especial da área da sociologia, as quais atacaram os seus pressupostos simplificadores, acabando , também, por estender essas críticas a toda a área da Economia da Educação.

Em consequência, assistiu-se a uma mudança significativa nos pressupostos de partida dos investigadores da área da Economia da Educação. André Page (197, p. 970), assumia no seu manual de *Economia da Educação* algumas dessas principais críticas dizendo :

> *" a educação não pode senão criar um potencial humano susceptível pela sua formação de desempenhar um papel activo no desenvolvimento. Este papel só pode tornar-se efectivo se a economia for capaz de absorver utilmente os indivíduos formados e na medida em que as estruturas da economia favoreçam a propagação dos efeitos do desenvolvimento."*

Desde a teoria clássica que se concebia que o crescimento económico se baseava na eficiência de custos provocada pelas vantagens dos factores (trabalho, capital), ou de escala. Posteriormente, Schumpeter ( 1989 )veio chamar a atenção

para o facto de a *inovação* ser o "fenómeno fundamental do desenvolvimento económico".

Como vimos com Page, a rentabilidade do investimento educativo depende estritamente da capacidade do sistema económico para utilizar as competências disponibilizadas pelo sistema educativo, através da obtenção de pessoal qualificado e, em última instância, usar a inovação e as descobertas tecnológicas que o sistema educativo e de investigação possam gerar.

Ainda que para os economistas o termo inovação tenha um sentido preciso, isto é, a inovação não é apenas uma mudança provocada por uma descoberta tecnológica, mas antes uma nova forma de combinar os recursos no processo produtivo, a inovação aparece de qualquer forma sempre ligada a uma certa formação e educação. De facto, as inovações não resultam do nada, elas são resultado da decisão de alguém. Do empresário em primeira instância, de acordo com a visão Schumpeteriana, mas também das decisões do Estado, dado que ele pode criar ou não um ambiente propício a essa inovação e ao desenvolvimento económico.

Por sua vez, Porter (1993, p.21) afirma:

> *" Devemos explicar o papel da nação no processo de inovação. Como esta exige investimentos continuados em pesquisa, capital físico e recursos humanos, devemos explicar também por que o ritmo desses investimentos é mais vigoroso em alguns países e em outros, não.".*

O Estado pode, assim, ser um motor dessa inovação e desenvolvimento , ou pelo contrário, os governos podem destruir e impedir o desenvolvimento. O desenvolvimento depende, segundo Porter, dos chamados factores básicos, como sejam os recursos naturais, clima, mão-de-obra especializada ou semi-especializada, abundância de capital, etc., mas também e, sobretudo, dos chamados factores avançados, que no mundo de hoje passam por infra-estruturas de comunicação de dados, pessoal altamente educado e a existência de instituições de ensino superior, onde para além da formação, se incentive a investigação. Concluindo, este autor diz:

*"Educação, capacidade técnica local, base de informações e infra-estrutura moderna são condições preliminares.".*

Se, em relação aos factores básicos, podemos verificar existir um certo "fatalismo", dado que se trata das condições reais de cada país e região, já os factores avançados podem ser sujeitos a uma acção determinada e impulsionadora dos Governos e, portanto, ser geridos num sentido de criar vantagens competitivas numa determinada região ou país, exigindo que se criem condições especiais para a formação de recursos humanos, o que parece passar por investimentos acentuados e contínuos em capital humano e físico.

Contudo, a teoria do capital humano, na sua elaboração mais simplista, continuou a acumular críticas e evidências que a contrariavam, como sejam os estudos que chamaram a atenção para a "fuga de cérebros" ou o "êxodo de competências", verificados entre os países pobres e os países mais industrializados, os quais, apesar do esforço do investimento em educação, feito pelos próprios, ou com o apoio de organizações internacionais, acabaram por perder as suas elites culturais, sem a consequente repercussão na economia desses países.

Esta situação pode ter uma leitura paralela, no âmbito dos desequilíbrios inter-regionais, onde este fenómeno pode também ocorrer. Apesar de se poder realizar um investimento considerável na educação de uma região menos favorecida, com a formação de recursos humanos qualificados, a economia dessa região pode não assimilar esses quadros, acabando por ocorrer um afluxo para os centros de maior desenvolvimento e crescimento.

Actualmente, os economistas que se preocupam com as questões da educação já não procuram sustentar a adesão plena à teoria do capital humano, mas sim acolher interpretações sobre o sistema educativo fora do mero contexto económico, e despertar para outro tipo de explicações provenientes da sociologia da educação, a história, etc., fazendo recurso a uma visão pluridisciplinar.

A relação entre a Economia da Educação e o Desenvolvimento Regional é um vector importante, como o entende Braga da Cruz, L. (1995, p.126), ao considerar que:

*"Por desenvolvimento, continuo a entender o crescimento equilibrado de todo o espaço nacional, facultando iguais oportunidades de acesso e bens e serviços a todos os cidadãos independentemente do local onde nasceram, optaram por concretizar os seus projectos de valorização pessoal ou simplesmente viver.".*

Há, assim, que entender a di ersidade e as disparidades regionais existentes e, ao mesmo tempo, propiciar que as diferentes regiões tenham acesso à educação, mais concretamente acesso ao ensino superior, como um direito de cidadania. Pode haver necessidade de se promover, em certas circunstâncias, alguma discriminação por via positiva, para se conseguir corrigir as situações de disparidade regional.

A educação é, então, vista como um factor potencializador de um desenvolvimento equilibrado entre as regiões, aparecendo o investimento na educação, com a consequente formação de recursos humanos qualificados nas regiões, como um contributo significativo para a diminuição das assimetrias regionais e, como um dos factores importantes no combate à estagnação das regiões mais deprimidas. No fundo, trata-se de propiciar a uma região uma vantagem competitiva, com a criação de uma mão-de-obra qualificada, o que poderá ajudar à localização de novas iniciativas empresariais, elas próprias geradoras de novas fontes de riqueza, desenvolvendo assim o nível de bem estar da população dessa região.

O investimento na educação pode criar num país, e numa região, uma vantagem competitiva, permitindo que se dirijam novos empreendimentos e investimentos empresariais para essa região, uma vez que existe uma mão de obra qualificada e especializada, mas também poderá levar a que se crie um novo mercado de consumidores mais sofisticados. Isto é, o investimento em educação pode ter um duplo papel, no lado da oferta, criando as condições no que respeita ao factor trabalho, mas também, no lado da procura, ao atrair e captar um novo tipo de consumidores.

Actualmente, existem outras teses que defendem que o crescimento económico obedece a uma lógica independente do ritmo de obtenção de bens e títulos escolares, devendo-se ter em devida conta a preferência dos empregadores. De

facto, nas sociedades mais desenvolvidas tem surgido, com grande intensidade, um desemprego expressivo entre os jovens e dentro de jovens com qualificações elevadas, o que veio trazer novas questões entre a ligação do sistema educativo e as necessidades da sociedade. Madureira Pinto(1994, p.173) evidencia de uma forma clara este aspecto:

> *"O emprego estável, protegido pelo direito e por um poderoso aparelho de concertação social, dá lugar a novas modalidades de mobilização de força de trabalho e de regimes inéditos ou revisitados de organização do trabalho. Externalização de actividades através da filialização e subcontratação, por um lado, e precarização da mão de obra, por outro, são as estratégias empresariais privilegiadas (sob um fundo de desemprego elevado e persistente) nesta fase de mutação profunda dos sistemas de emprego".*

Por outro lado, foi surgindo outro tipo de abordagens que questionavam a relação entre o investimento na educação e os seus resultados. De facto, para uns, o acesso ao ensino superior é considerado como um bem público e um direito fundamental das democracias, pelo que o investimento público na Educação é necessário e útil para a satisfação das necessidades dos países democráticos, mas, também, uma necessidade para o desenvolvimento económico. Para outros, o acesso ao ensino superior será, essencialmente, um bem privado e o envolvimento público deve visar objectivos de interesse público muito precisos, por exemplo a existência de uma mão de obra convenientemente formada para responder às necessidades da economia.

A partir da década de 80 e sobretudo de 90, apareceram posições muito críticas às teorias defensoras do efeito positivo do investimento educacional, começando-se a questionar o esforço de investimento por parte do Estado na Educação. Debaixo da polémica sobre a qualidade das instituições de ensino superior, começaram-se, efectivamente, a colocar dúvidas sobre as teorias que relacionavam directamente o aumento de investimento e de recursos no sistema educativo com o nível de crescimento e bem estar das populações dos países e das

regiões. Aparecem, então, teorias com um cunho liberal, que incidem a sua preocupação sobretudo na gestão eficaz de recursos e não na expansão desses mesmos recursos na educação.

Certos autores, como Barroso (1995) consideram que este tipo de abordagens pretendem, entre outros objectivos, reduzir o monopólio público da educação, introduzindo no sistema educativo uma lógica de mercado.

No prosseguimento do nosso trabalho partimos, fundamentalmente, da posição dos que defendem haver uma relação positiva entre o investimento no ensino superior, com a implementação de uma rede de estabelecimentos de ensino superior distribuída pelas diferentes regiões dum país, e o desenvolvimento sócio-económico duma região, dados os incentivos directos e indirectos provocados na economia dessas regiões.

Dentro desta problemática, procurámos situar o caso de Portugal, e o impacto que o investimento na educação poderá trazer ao desenvolvimento económico do país, o qual deve ser perspectivado de forma a proporcionar a diminuição das assimetrias regionais existentes.

Como já se referiu, existe um interesse pessoal no prosseguimento duma investigação que cruze a esfera da economia e a do desenvolvimento regional, com a do estudo das questões da área da educação. Este interesse resulta, quer da formação académica de base, quer da experiência profissional, uma vez que temos tido intervenção a nível do planeamento e gestão dos recursos humanos e financeiros do subsistema do ensino superior.

Com a elaboração da dissertação de mestrado pretendeu-se, não só conhecer melhor uma realidade social e económica, como também perspectivar uma acção futura mais esclarecida e fundamentada, chegando, caso possível, a equacionar recomendações ou linhas de acção futura, dentro do que Tony Bush (1994) defendeu, de que a teoria fornece racionalidade à decisão prática, constituindo, pois, uma ajuda poderosa para os gestores, dando-lhes uma base para a acção, uma vez que fornece o enquadramento para a compreensão e interpretação dos factos.

Como Patrício(1993) defende, *na Educação não há um saber desinteressado*. As Ciências da Educação, são, antes de tudo, um *saber para*, para o homem, para a pessoa humana na sua plenitude. Por consequência, em Educação não

se pode ficar apenas por *saber sobre*, pois a educação é também, e sobretudo, uma acção. Melhor dizendo, a Educação não tem só um *objecto*, tem principalmente objectivos e finalidades.

Este objectivo de compreender até que ponto o desenvolvimento duma região decorre, ou resulta do investimento em educação, mais concretamente na educação a nível de ensino superior, levou-nos a colocar o problema de saber em que medida a constituição e a instalação de instituições de ensino superior, sejam elas de índole universitária, politécnica, pública ou particular e cooperativa, numa determinada região constitui um factor de fixação de recursos humanos qualificados nessa região, recursos esses que poderão ser indicadores da constituição de melhores condições de desenvolvimento futuro dessa região.

Tendo em consideração os aspectos anteriormente referidos, partimos da hipótese de que o investimento público em educação, em concreto no ensino superior, numa determinada região com problemas de crescimento e desenvolvimento económico, pode gerar as condições de fixação dos diplomados nessa região, os quais por sua vez constituem uma vantagem competitiva para a localização de novos empreendimentos e investimentos empresariais, dada a existência de uma mão de obra qualificada e especializada.

O investimento no ensino superior numa região pode ser um "multiplicador" de desenvolvimento da região. Desde logo, pelos efeitos directos resultantes; por exemplo, pela construção das infra-estruturas das instituições, que acabam por absorver recursos em mão-de-obra, matérias-primas, equipamentos e induzir nas actividades económicas da região um efeito positivo, mesmo quando grande parte desses bens provêm de outras regiões ou países. Vejamos, por exemplo, que o aumento de rendimentos da mão-de-obra usada no arranque de uma instituição se vai fazer repercutir nas actividades de serviços, restauração, bancária, etc. da região e, portanto, acelerar pelo menos o seu crescimento económico.

O alargamento da rede das instituições de ensino superior às diferentes regiões do país foi realizado progressivamente desde a década de 70, contando para esse objectivo a expansão da rede de ensino universitário, o lançamento e o alargamento da rede dos institutos politécnicos e mais recentemente com o alargamento da rede do ensino superior particular e cooperativo. Trata-se da localização de instituições de

ensino superior nas diferentes regiões do nosso país e da ligação que essas instituições conseguem, ou não, efectivar com a sociedade local onde se vão inserir.

Para que se possa estudar o impacto sócio-económico duma universidade ou qualquer outro tipo de instituição superior numa região deveríamos atender a uma multiplicidade de vectores, os quais influenciam directa ou indirectamente a economia duma região e o seu desenvolvimento, com repercussões na esfera do social e do cultural.

Não podemos, contudo, abarcar neste estudo um leque tão diverso de problemas. Limitámos, assim, o nosso estudo ao contributo que as instituições de ensino superior podem dar para a obtenção de recursos humanos qualificados, não só pelo facto de promoverem a formação de diplomados de nível superior, mas também por a sua existência contribuir para a fixação desses diplomados na região após o seu curso, ajuda a induzir uma melhoria no nível de desenvolvimento económico dessa região. Em concreto, limitámos o nosso estudo à região Alentejo, abarcando em particular as regiões de Évora, Beja, Portalegre e Setúbal e as instituições de ensino superior aí implantadas.

Trata-se de uma região que, desde os anos 60 e 70, sofre de uma acentuada desertificação, com a menor densidade populacional do nosso país, com uma actividade económica em decadência, com os níveis de desemprego mais elevados do continente, praticamente o triplo, por exemplo, da taxa de desemprego verificada na região de Lisboa e Vale do Tejo.

Se este foi o nosso objectivo principal, surgem outros, ainda que de forma lateral, e que poderemos designar como intermédios, uma vez que o estudo e análise da situação existente no país poderá ajudar a conhecer a realidade e a desenvolver a compreensão relativa aos seguintes aspectos:

- conhecimento sobre a distribuição dos recursos físicos, financeiros e humanos no ensino superior

- distribuição regional da rede e dos alunos dos estabelecimentos de ensino superior

## 1.2 - A Metodologia e a organização do estudo

Situada a problemática, tivemos que saber se para Portugal existiam estudos ou trabalhos relativos a esta vertente da relação Educação e Economia. Concluímos haver pouco material em que nos pudéssemos basear, pelo menos com o nível de rigor necessário. Desta forma, apenas se encontraram referências a trabalhos desenvolvidos por Psacharoupoulos (1981), de Kiker e Maria Clementina Santos (1991), nos quais se procurou aplicar os pressupostos provindo da Economia da Educação, concretamente testar as chamadas "funções de ganhos" para a realidade portuguesa.

Noutro referencial de pesquisa, identificaram-se alguns estudos relativos à integração dos diplomados com grau superior, promovidos pela Administração Central (Ministério do Emprego e do Ministério da Educação) e , mais recentemente, por algumas instituições de ensino superior, no âmbito do seu processo avaliativo.

Para o problema que queríamos abordar não tínhamos aí nem material suficiente, nem grande ajuda no que toca a dados da realidade a analisar, pelo que foi necessário perspectivar um percurso investigativo próprio e equacionar a recolha da maior parte da informação pretendida.

Na procura da metodologia a seguir, baseámo-nos nos ensinamentos de Bunge (1980, p.25) quando este defende :

> *"toda a pesquisa, não importa de tipo seja, propõe-se resolver um conjunto de problemas. Se o pesquisador não possui uma ideia clara dos seus problemas, ou, se não se mune dos conhecimentos necessários para abordá-los, ou ainda se propõe soluções, as não as submete à prova, diremos que não emprega o método científico."*

Seguindo Popper (1972), considerou-se que não bastaria "observar" para depois formular uma teoria, mas antes através da formulação de conjecturas e de refutações, as quais podem ser posteriormente eliminadas, no caso de não se ajustarem às observações, de acordo com o " o método do ensaio e do erro". A metáfora da "teoria do holofote" de Popper por oposição à teoria do balde, (que

defende que nada entra na nossa inteligência senão pelo meio dos sentido), ensina-nos que a observação é secundária em relação às hipóteses. É com as hipóteses de partida que aprendemos qual o tipo de observações que devemos fazer, para onde nos devemos dirigir, e, portanto são elas que nos devem guiar no desenrolar do nosso trabalho.

Este caminho pareceu-nos adequado para o desenvolvimento do nosso trabalho, dado que nos movemos no âmbito das ciências sociais, nas quais como Madureira Pinto (1994, p.59) afirma

> *" o conhecimento científico não é uma cópia da realidade a que se refere nem o seu reflexo isomorfo, é, sim, uma construção intelectual, provisória mas testável e reformulável, baseada em abstracções e convenções explicitáveis."*

Pretendíamos saber em que medida o investimento no ensino superior pode provocar uma alteração (melhoria ) no desenvolvimento duma região, com a fixação de recursos humanos qualificados nessa região. Situada a hipótese de partida, procurámos a metodologia que melhor se adequasse ao teste dessa hipótese.

Partiu-se do conhecimento da realidade do ensino superior português, no seio da qual identificámos o problema que nos interessava abordar e, para o qual procurávamos uma resposta, formulando para o efeito um conjunto de proposições, que fossem passíveis de teste, em confronto com os resultados provenientes de um inquérito a lançar a um conjunto de diplomados do ensino superior.

Para o efeito, recorremos não só aos métodos qualitativos, como aos quantitativos, dependendo das circunstâncias. Numa primeira fase, socorremo-nos dos documentos e da informação existentes sobre o ensino superior, e posteriormente foi lançado um questionário para conhecer, de forma mais detalhada, algumas variáveis relacionadas com a estrutura e a situação dos diplomados das instituições de ensino superior na região Alentejo.

Esta metodologia justificava-se, dado o horizonte do nosso estudo situar-se numa zona geográfica delimitada e localizada, pretendendo-se atingir, não tanto um

"conhecimento científico" generalizável, mas antes uma análise, o mais aprofundada possível, do impacto do ensino superior no desenvolvimento da região Alentejo.

Está-se, contudo, consciente de que a temática abordada tem um horizonte de médio e longo prazo, não se adequando muito bem à obtenção de dados relativos a um momento histórico determinado. Entretanto, o tempo disponível para a realização da dissertação obriga a que nos situemos num nível conjuntural. Estamos conscientes do cariz estrutural dos fenómenos que vamos estudar, os quais apontam para a necessidade de equipas pluridisciplinares a operarem num período longo de tempo. Mas esses são os condicionalismos a que temos de nos cingir.

A investigação iniciou-se com uma fase de pesquisa e consulta da bibliografia existente relativa à temática geral da relação da economia e educação e do desenvolvimento regional. Foi pedido apoio nesta fase ao orientador da tese, bem como a alguns especialistas nesta área, tendo em vista situar o estádio do conhecimento existente nestas matérias.

Simultaneamente, procurou-se proceder à análise documental dos elementos existentes nos diferentes registos oficiais relativos ao ensino superior português, em especial no que toca à evolução registada nas últimas décadas, onde se procurou caracterizar o nível dos recursos humanos físicos e financeiros nos diversos subsistemas do ensino superior em Portugal - ensino universitário, politécnico e particular e cooperativo - contextualizando essa informação em termos temporais e regionais, sempre que possível.

Conhecida a situação geral do sistema, identificou-se o espaço geográfico onde incidir o estudo mais pormenorizado. Para o efeito, delimitou-se o campo de análise ao espaço geográfico de uma região - o Alentejo e as instituições de ensino superior publicas e privadas aí instaladas, identificado-se como objecto da verificação a análise do percurso dos diplomados dessas instituições para um determinado ano-1994/95, optando-se por estudar a totalidade da população considerada.

Na realidade, este tipo de opção de inquirir todo o universo quase nunca se torna possível. Contudo, no nosso estudo a população alvo a analisar era suficientemente reduzida (entre 1242 a 1450 diplomados) para que pudesse ser questionada, não havendo assim necessidade de ensaiar a escolha de uma amostra representativa.

Como sabemos os métodos tradicionais de recolha de informação em trabalhos desta natureza podem passar por entrevistas pessoais, o envio de inquéritos pelo correio, inquéritos pelo telefone, ou uma combinação dos vários métodos. Escolheu-se o recurso ao questionário enviado pelo correio, mediante os condicionalismos de tempo e de recursos orçamentais, dado que não se mostrava exequível proceder a entrevistas e nem mesmo como complemento do processo de inquérito por correio, apesar de se conhecer os diversos limites e problemas inerentes a este método.

Como assinalaram Bourdieu, Passeron e Chamboredon, citados por Lima (1981, p.24):

> *" o questionário é apenas um dos instrumentos de pesquisa: as suas vantagens metodológicas, como, por exemplo, a aptidão para recolher dados homogéneos igualmente susceptíveis dum tratamento estatístico, não devem dissimular os limites epistemológicos; assim, não só não constitui a técnica mais económica para apreender os comportamentos normalizados, cujos processos rigorosamente regulados são altamente previsíveis e podem, por conseguinte, ser apreendidos graças à observação sistemática ou à interrogação atenta de alguns informadores privilegiados, como conduz, nos seus usos mais ritualizados, a ignorar este aspecto dos comportamentos a ate a desvalorizar o projecto de os captar."*

Os dados relativos aos diplomados foram recolhidos através de um questionário, com um número elevado de perguntas, o qual foi enviado por correio em Setembro e Outubro de 1997 aos diplomados no ano lectivo de 1994/95 das instituições de ensino superior instaladas nos distritos referidos, abrangendo os diversos graus académicos - bacharelato, diploma de estudos superiores especializados, licenciatura e de mestrado. As respostas foram sendo recebidas no final do ano de 1997 e inicio de 1998.

Na sua elaboração teve-se em conta outros estudos levados a cabo por instituições de ensino superior, portuguesas e estrangeiras (Universidade de

Bourgogne) e a experiência do Departamento de Programação e Gestão Financeira. Por outro lado, ensaiou-se a aplicação do questionário com um conjunto de recém-licenciados, recentemente integrados na Direcção Geral do Ensino Superior, por forma a se aferir da adequação e clareza do mesmo, tendo-se concluído pela afirmativa.

O inquérito (em anexo) está dividido em dez principais grupos de perguntas:

- o primeiro grupo de perguntas com os dados biográficos de caracterização dos diplomados (idade, género, estado, naturalidade - perguntas 1 a 4);

- o segundo grupo de perguntas relativo ao percurso dos estudos até ao ensino superior (localização, classificação no ensino secundário e grau de satisfação em relação à colocação no ensino superior - perguntas 5, 6 e 7);

- outro grupo de perguntas de caracterização do período de frequência do ensino superior, com identificação do curso, estabelecimento, ano de entrada e o nº de anos no sistema do ensino superior (perguntas 8 a 15);

- um grupo de perguntas onde se pretendeu conhecer a situação sócio - profissional dos inquiridos, desde a actividade profissional, localização do emprego, regime em que exerce a actividade, se tem uma segunda actividade e os meios de obter o 1º emprego (perguntas 16 a 25);

- um grupo de perguntas onde se pretendeu conhecer o nível de satisfação dos diplomados relativamente à formação ministrada no ensino superior versus a vida activa (perguntas 26, 29 e 32);

- grupo de perguntas para conhecer o nível de rendimento auferido no 1º emprego e no momento de resposta ao inquérito (perguntas 30 e 31);

■ outro grupo de perguntas focando a intenção de se manter ou mudar de região onde os diplomado se encontram actualmente, bem com as razões que podem levá-los a mudar de região (perguntas 33, 34, 39 e 43 );

■ conhecimento sobre a frequência de cursos de pós - graduação ou de especialização, com a indicação do curso e do estabelecimento de ensino frequentado (perguntas 35, 36 e 37);

■ caracterização para os estudante casados, das habilitações dos conjugues e situação profissional (perguntas 40,41,42 e 43);

■ finalmente, um grupo de perguntas para os diplomados desempregados, com a indicação das razões que atribuem à sua situação (perguntas, 44, 45 e 46)

Sabia-se que a opção de envio pelo correio corria alguns riscos, nomeadamente a redução da taxa de respostas, pelo que se solicitou na Universidade de Évora uma carta de apresentação, a qual surgiu em papel timbrada da Universidade e como folha de rosto do inquérito, onde se tentou sensibilizar os potenciais inquiridos a devolver o inquérito, ao mesmo tempo que se enviava um envelope para a sua devolução, o que acabou por se mostrar adequado, dada a taxa de respostas efectivamente conseguida..

Após a recolha dos dados, foram os mesmos tratados, usando-se para o efeito o programa Excel e, também, o software estatístico SPSS ( Statiscal Package for the Social Sciences), com vista à análise da informação recolhida.

Conforme aprendemos com Quivy e Campenhoudt (1995, p.216) os dados recolhidos de um inquérito por questionário não tem significado por si mesmos. Estes só se mostram úteis para o nosso estudo, com o recurso a um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas das diferentes categorias e analisar as relações entre as variáveis :

*" A análise das informações compreende múltiplas operações, mas três delas constituem, em conjunto, uma espécie de passagem obrigatória: primeiro, a descrição e a preparação (agregada ou não) dos dados necessários para testar as hipóteses; depois, a análise das relações entre as variáveis; por fim a comparação dos resultados observados com os resultados esperados a partir da hipótese."*

Ao longo desta investigação foram usados dois tipos de análise estatística. O primeiro tipo respeita a uma só variável (designada por analise univariada) onde os valores são apresentados em valores absolutos e em percentagens da totalidade das observações, para cada uma das questões. A apresentação destes resultados foi efectuada através de quadros e de gráficos que os descrevem.

Um segundo tipo de análise estatística (designada por analise multivariada) pareceu necessária, dada a insuficiência da analise de uma só variável. Na realidade, o que habitualmente se pretende é conhecer a relação existente entre uma variável em relação a outras. Por isso, foram elaborados quadros com os cruzamentos entre variáveis, procurando-se conhecer as eventuais relações de dependência entre elas, que podem ser ou não de causalidade. Como afirmam Pestana e Gageiro (1998, p.91) afirmam:

*"É sempre a teoria que fundamenta a relação causal que possa existir entre duas variáveis, em que a causa precede o efeito."*

Neste âmbito, usámos habitualmente o teste do Qui-Quadrado (ou de Pearson), que permite testar se as variáveis são independentes, ou se existe uma relação de dependência (quando o nível de significância do teste do Qui-Quadrado é inferior a 0,05 rejeita-se a hipótese das variáveis serem independentes), permitindo-nos assim conclusões sobre a associações entre variáveis.

O plano de trabalho surge distribuído por uma introdução, 3 capítulos, as considerações finais e, por fim, a bibliografia e anexos.

Na introdução da tese procurou-se situar a problemática da tese e o objecto de estudo - "*Em que medida as Instituições de Ensino Superior contribuem para o*

*Desenvolvimento duma Região - A Região Alentejo, o caso dos Diplomados do ensino Superior"*, enunciando os objectivos a que nos propomos chegar. A hipótese central da tese é a de que existirá um impacto positivo e múltiplo entre a localização e a instalação de uma instituição de ensino superior e o desenvolvimento duma região. Foi, também, explicitada a metodologia a usar no desenvolvimento do trabalho, bem como a organização pretendida para a tese.

Com o desenvolvimento do 1° capítulo perspectivou-se a recolha e análise das principais referências bibliográficas, procurando perspectivar uma revisão da literatura relacionando a economia com a educação. Interessou-nos aprofundar alguns dos autores mais significativo desta incursão da economia na educação, com vista a conhecer as principais teorias e paradigmas existentes. Deste modo, num primeiro capitulo, procurou-se sintetizar os contributos dos primeiros economistas que se interessaram pela educação, para depois situar a Economia da Educação e as diferentes correntes existentes no seu seio. Passou-se depois para problemática do crescimento e desenvolvimento económico, perspectivando o papel da educação. Por fim, considerou-se necessário destacar o impacto do ensino superior para o desenvolvimento dum país ou região, uma vez que era esse o principal interesse do nosso trabalho.

No 2° capítulo da tese pretendeu-se fazer um diagnóstico das principais variáveis presentes no ensino superior português, procurando-se conhecer e expor a situação actual da rede, estabelecimentos e distribuição dos alunos, a afectação de recursos por instituição e região, quer sejam de investimento, orçamento, docentes, pessoal de investigação e não docente, procurando sempre que possível situar esse diagnóstico de forma regionalizada. No fundo, apontava-se para a contextualização do ensino superior português nas últimas duas décadas, de forma a poder situar os dados a obter através do inquérito entretanto lançado. Para o efeito, considerou-se que deveríamos articular essa contextualização recorrendo a três principais vectores - o crescimento do sistema de ensino superior (rede de estabelecimentos, alunos e diplomados), a qualidade do sistema e a sua articulação com os recursos humanos das instituições de ensino superior e, por fim, os recursos financeiros do sistema.

Por fim, no 3° Capítulo centrámo-nos na descrição do lançamento do processo de inquérito aos diplomados por instituições da zona Alentejo, expondo as

principais conclusões dos resultados encontrados relativos aos diplomados das instituições de ensino superior do Alentejo do ano lectivo de 1994/95. Numa primeira parte, apresentou-se a caracterização dos inquiridos (caracterização geral, percurso académico antes e durante o ensino superior), depois acompanhou-se o processo de mobilidade geográfica dos diplomados desde a naturalidade até ao momento de resposta ao inquérito e, por fim,. a caracterização sócio-económica dos inquiridos.

Finalmente, nas considerações finais, avançou-se para as conclusões a retirar do inquérito face à hipótese de partida formulada. É, ainda, indicada a bibliografia consultada e em anexo incluída um conjunto de informação recolhida e que pareceu pertinente incluir neste trabalho.

## Cap. 1 - A relação entre a Educação e a Economia - Síntese de alguns contributos teóricos

O papel da educação na actividade económica não tem merecido um papel de destaque ao longo dos tempos, sendo poucos os economistas que na sua visão global de sociedade equacionam a relação entre educação e economia. Apenas no final dos anos 50 e inicio dos anos 60 vemos desenvolver-se com um certo grau de autonomia uma corrente a que se passou a chamar a "economia da educação" e que está sobretudo presente na literatura anglo-saxónica.

A introdução da educação no campo de análise do economista assenta na hipótese de que os fenómenos educativos jogam um papel activo na economia. A educação chamou a atenção dos economistas no dizer de Page (1971, p.9) dado que é possível encará-la como um emprego deliberado e consciente de recursos escassos, podendo a aplicação dos recursos escassos concorrer para dois fins- de consumo, ou de investimento.

Este interesse dos economistas sobre a educação foi tardio, podendo no entanto serem assinalados diversos contributos na história do pensamento económico.

No século XVII, os fisiocracias defendiam que o produção derivava unicamente da terra, não tendo introduzido qualquer critério de qualidade . Mais tarde, no período clássico do pensamento económico, a educação começa a ser entendida como um instrumento de política social, sendo apenas considerada como um "bem de consumo".

A abordagem da educação como um "bem de investimento" só surgirá muito mais tarde, quando se iniciar o estudo das funções económicas e da temática ligada ao crescimento e ao desenvolvimento. A partir daí, os economistas vão centrar as suas preocupações em dois eixos fundamentais a sua pesquisa:

- a análise micro-económica do impacto da educação sobre os salários, onde ressaltam os estudos de J.Mincer (1958), sobre as decisões de investimento e de carreiras, com os trabalhos de G.S. Becker (1964) e de T.W.Schultz (1960);

- a análise macro-económica do papel da educação e do saber da produção, com trabalhos nomeadamente de E.F.Denison (1962) e de K.Arrow (1962).

Seguiram-se muitos outros contributos, os quais procuraram opor-se ou complementar os pontos de partida, constituindo hoje um leque bastante alargado de referências. Assim, iremos de seguida, procurar situar o contributo dos diversos economistas e especialistas que se debruçaram neste campo da relação Educação e Economia

## 1 - A Educação no pensamento dos clássicos e neoclássicos

Para os economistas clássicos, a educação inicial tinha apenas um papel exclusivamente social, constituindo um instrumento de paz social. O papel da Educação era importante, mas apenas se percepcionava o papel que ela poderia ter na no contexto da questão demográfica. Malthus (1803) considerava a educação necessária para limitar o crescimento demográfico e informar o povo das causas da sua miséria.

De um modo geral, os economistas clássicos caracterizaram-se por tentar explicar a criação da riqueza, a qual residiria no trabalho, não entrando ainda a noção de qualidade. Adam Smith (1776), o grande percursor do pensamento económico do período clássico, foi o primeiro que se interrogou explicitamente sobre a educação. De facto, antes dele apenas Sir William Petty (1623-1687), citado em documento da UNESCO (1968), relacionava estes dois âmbitos:

> *"A grandeza dum príncipe não depende do seu território, mas do número, da arte e do engenho do seu povo.".*

Adam Smith na "Riqueza das Nações" vai adoptar a visão de que as qualificações dos indivíduos são um elemento determinante do progresso económico, considerando que as qualificações deviam ser introduzidas na definição de *capital fixo da economia*. Este compreendia não apenas as máquinas, instrumentos, edifícios, mas

também o resultado dos investimentos humanos na aprendizagem. A educação surge então como um bem de investimento, colocando desta forma, ainda que de forma exploratória, as principais questões da teoria do capital humano:

-os indivíduos escolhem entre continuar os seus estudos, encarando um custo suplementar ou entram na vida activa;

-os salários devem reflectir os sacrifícios efectuados durante o período de estudos;
- as competências são um capital incorporado da riqueza do país.

Smith (1776, p235) afirmou a certa altura, que :

> *"... os salários do trabalho variam com a facilidade e pequeno dispêndio, ou a dificuldade e elevado dispêndio, exigidos pela aprendizagem do oficio.*
>
> *... Deve esperar-se que o trabalho que ele aprende a realizar o deverá recompensar, para além dos salários normais do trabalho comum, de todo o custo da sua preparação com, pelo menos, os lucros normais de um capital de igual valor. E isto deve verificar-se dentro de um prazo razoável, tendo em consideração a duração muito incerta da vida humana, tal como se tem a duração mais certa da maquina.*
> *A diferença entre os salários do trabalho especializado e do não especializado fundamenta-se neste principio."*

No século XIX vão dar-se poucos avanços, aparecendo, no entanto, na segunda metade do século, alguns autores a referir-se a este tema. É o caso de John Stuart Mill (1806-1873), que de acordo com Gravot (1994, I.G/VIII), considerou as qualificações da força de trabalho na sua definição de riqueza. Afasta-se, entretanto, do defendido por Adam Smith, quando salienta que no domínio da educação, os mecanismos de mercado não funcionavam eficazmente. Concretamente, afirma que quem procura a educação é incompetente para ajuizar da sua qualidade. Apesar desta

posição, não defende uma instrução pública, mas sim uma instrução obrigatória numa escola privada ou ao domicilio até a uma certa idade, sancionada por exames de estado.

Por sua vez Marx (1818-1883) refere-se pouco à educação e ao seu papel na economia. Afirma que o trabalho qualificado tem um maior valor do que o não qualificado, uma vez que o trabalho complexo (trabalho especializado) é apenas uma potência do trabalho simples, afirmando (1868, p.122):

> *"Admitamos, por exemplo que, comparado com o trabalho do tecelão, o trabalho do joalheiro é um trabalho de potência superior, que um é trabalho simples e o outro trabalho complexo, uma força mais difícil de se formar e que produz, ao mesmo tempo, mais valor: seja qual for o grau de diferença entre estes dois trabalhos, a porção de trabalho em que o joalheiro produz mais valia em nada difere qualitativamente para o patrão da força de trabalho em que apenas substitui o valor do seu próprio salário."*

Na segunda metade do século XIX, de acordo com Gravot (1993, p. I.G/VIII), são poucos os economistas que abordam este tema. Fazem-se alguns progressos, continuando o caminho percursor de Petty. São os casos de E. Engel, T. Wittstein e Farr.

Para Engel (1883) há que ter em devida conta os custos de nascimento e pré-natais, os custos alimentares, vestuário, educação, de lazer acumulados até que o indivíduo seja "totalmente" produzido, o que não acontece antes dos 27 anos. Por sua vez, Wittstein (1867) vai ter em consideração a taxa de juro, os custos de manutenção e o número de indivíduos sobreviventes segundo as taxas de mortalidade. Ao contrário Farr (1853) pretende avaliar o capital humano a partir dos rendimentos correntes e futuros actualizados, deduzindo parte do custo de vida, tendo em conta uma certa taxa de mortalidade.

Mais tarde, na primeira metade do século XX, a escola marginalista elabora as chamadas funções de produção, assumindo explicitamente a hipótese da

homogeneidade de factores. O factor trabalho, quer se considere ou não primordial, é pois uma quantidade. Os indivíduos são todos iguais e, portanto, não dependem da educação incorporada em cada um deles.

Representante desta escola é o importante economista inglês Alfred Marshall (1842-1924), que nos seus "Princípios de Economia" (1890, p.188)) define os *capitais pessoais* a partir da sua visão da riqueza e expõe o que considera investimento em capital humano, dizendo:

> *"Mas a colocação de capital na criação e treinamento inicial de trabalhadores na Inglaterra é limitada pelos recursos dos país nas várias classes sociais, pela sua capacidade de previsão do futuro, e pela sua disposição de se sacrificarem em benefício dos filhos.*
> *Esse mal é sem devida de importância pequena no que concerne as categorias industriais superiores, posto que nelas a maioria das pessoas sabe apreciar devidamente o futuro...Mas nas camadas inferiores da sociedade o mal é grande. Porque os parcos recursos e educação dos pais, bem como a sua incapacidade de avaliar o futuro, os impedem de investir capital na educação e treinamento dos filhos com a mesma iniciativa livre e ousada com que o capital é aplicado para melhorar a maquinaria de qualquer fabrica bem administrada."*

Deste modo, a vontade das famílias desempenha um papel fundamental, estando as classes pobres numa posição desfavorecida em relação à educação e, portanto, com acesso a empregos e funções menos gratificantes. Contudo, apesar da analogia entre os capitais pessoais e os capitais fisicos, chama a atenção para que:

> *"o trabalhador vende o seu trabalho, mas ele pessoalmente continua a ser propriedade de si mesmo: os que arcam com as despesas da sua criação e educação não recebem senão muito pouco do que* à pago pelos seus serviços, anos mais tarde."

Para Marshall, a principal diferença entre o capital fisico e o capital humano reside no facto da sua utilização não coincidir no tempo, o que torna dificil calcular o rendimento do investimento em capital humano e, portanto, conclui estar consciente do risco elevado na acção de formação.

Durante um longo período não se registaram grandes desenvolvimentos nesta área, tendo que se esperar pelo fim da década de cinquenta e inicio dos anos sessenta para aparecer novos trabalhos de interesse. Walsh (1935) procede a um estudo sobre a ligação entre educação e rendimento, o que o conduz a avaliar os benefícios e os custos ligados ao investimento educativo.

## 2 - Os Economistas da Educação - A Teoria do Capital Humano

Nos finais dos anos cinquenta e inicio dos sessenta começa-se a registar avanços significativos, sobretudo na literatura de influência anglo-saxónica.. As pesquisas na Economia da Educação vão dirigir-se em torno de dois eixos fundamentais:

- a micro-económica, onde se podem registar duas abordagens
  -a que está ligada à medida do investimento em capital humano e a comparação da taxa de rendimento com a do capital fisico
  - a que avança para o estudo da relação entre salário- formação
- a macro-económica, onde se registam contributos mais diversificados e dispersos, que giram à volta da contribuição da educação para o crescimento e onde poderemos destacar alguns dos temas tratados:
  -os diversos efeitos da educação sobre o crescimento, o progresso económico, os comportamentos dos indivíduos;
  -o papel importante a origem social dos indivíduos nos seus comportamentos educativos;
  -a intervenção do Estado no domínio da educação;
  -os problemas postos à organização e funcionamento do sistema educativo

Aparecem, então, trabalhos importantes dos economistas Eduard Denison, Theodore Schultz e Gery Becker, que vão aprofundar as ideias iniciadas por Smith e Marshall, sobre o papel económico da Educação.

Seguindo Blaug (1980, p. 206-207), podemos dizer que a teoria do "capital humano" foi anunciada em 1960 por Theodore Schultz, mas o seu verdadeiro nascimento deu-se apenas dois anos depois, com a publicação no Journal of Political Economy (Outubro de 1962) dum suplemento - " Investment in Humain Beings" de Gary S.Becker. Mais tarde, em 1964 este último autor, prémio Nobel da Economia, em 1992, publica o livro "Humain Capital - A Theorical and Empirical Analysis with Special Reference to Education".

Becker, economista americano, definiu assim conceito capital humano (1993, p. 16), respondendo a algum tipo de criticas, que desde cedo foram surgindo:

> *"A escolarização , a formação em computadores, as despesas com os cuidados médicos, as noções de pontualidade e honestidade, são também capitais, no sentido que elas promovem a saúde, aumentam os ganhos....Educação e formação estão entre os investimentos mais importantes em capital humano. ...*
> *Nos primeiros tempos, muitas pessoas criticaram este termo e esta abordagem, porque terão considerado que se estava a tratar as pessoas como escravos ou maquinas. "*

A esta designação de "capital humano", alguns autores preferem a de "capital intelectual", uma vez que questionam a aplicação do termo capital à actividade humana. É o caso de Page (1971, p.135), que considera que esta última noção caracteriza melhor o resultado do investimento necessário para a aquisição do conhecimento. A comparação com o capital "tradicional" baseia-se nos seguintes aspectos:

-a educação provoca um custo, correspondente à soma dos custos directos da escolaridade e os custos indirectos imputáveis à obtenção dos estudos e, ainda, a um

custo de oportunidade, que corresponde aos rendimentos que se deixam de ganhar por se permanecer no sistema educativo;

-a aquisição deste bem necessita de um certo tempo de "produção", dado que um aluno na sua educação cria, gastando uma certa "unidade" de tempo de um bem (os conhecimentos, o capital educativo), podendo-se supor que ela aumentou a sua produtividade.

O contributo dado por G. Becker (1964) foi importante, tendo-se aberto o caminho para outras investigações. Este autor classificou as características qualitativas dos activos com o termo de capital humano, que definia como um investimento que incluía a escola, a aprendizagem, os gastos médicos, a mobilidade geográfica e pesquisa em informação sobre os preços e rendimentos. Os primeiros aspectos têm sido estudados pelos teóricos do capital humano, enquanto que os dois últimos aspectos tem sido menos desenvolvidos.

A educação aumenta a produtividade do trabalho do indivíduo e a sua acumulação provocará um fluxo de rendimento. A educação acumulada pode então ser, como qualquer bem de capital, associada a uma taxa de rendimento (actualizando os fluxos de rendimentos suplementares deduzidos dos custos directos, indirectos e de oportunidade, ligados à aquisição do capital). Como todo o bem de capital, também o "stock de conhecimentos" está sujeito a uma certa depreciação: o esquecimento e obsolescência do conhecimento. A experiência e a reciclagem permitiriam reparar parte dessa depreciação e manter ou fazer crescer o capital humano inicial.

Trata-se de uma preferência pelo futuro, dado que se admite uma menor utilidade económica presente para se garantir um futuro mais remunerador. A aquisição do capital humano seguirá o comportamento económico habitual: equaciona-se os investimentos num contexto de preferências racionais. Como todo o investimento, a decisão de prosseguir, de aumentar ou parar a aquisição do capital humano depende dos rendimentos esperados. Assim, o indivíduo calcula, em função da informação que dispõe, uma taxa de rendimento do investimento em capital humano.

Bourdon (1995, p. 519) resume a visão económica da educação de Becker dizendo:

*"A escolha de educação assemelha-se a um cálculo económico simples. A formação do capital humano dura um número de anos, seja t, correspondendo ao número de anos de escolaridade. Para cada um desses anos é realizada uma despesa de educação DE . Podemos então somar ao longo desses t anos essa despesa de educação e actualizá-la a valores actuais do ano T, tendo em conta uma certa taxa de actualização r :*

$$I\,E = \sum_{i=1}^{t} \left(DE_i \times (1+r)^{T-1}\right)$$

*Este investimento actualizado I E deverá ao menos igualar o excedente de rendimento permitido pelo investimento educativo no termo da actividade (seja T). Este excedente de rendimento deve ser obtido no mercado de trabalho pela negociação ou com recurso a estratégias de mobilidade."*

As eventuais semelhanças entre o "capital humano" e o capital físico, não nos podem fazer esquecer a sua especificidade, própria da sua natureza, resultante do facto de ele ser indissociável do indivíduo que o acumulou e da própria natureza humana.. O indivíduo vende os serviços do seu capital no mercado de trabalho, mas não o seu próprio capital.

Por outro lado, existem características "não capitalistas" no capital educativo. Na realidade, há razões não monetárias nas decisões dos indivíduos. Estes podem ambicionar obter prestigio, posição social associada à formação, cultura geral, etc. e não apenas compensações financeiras futuras. Na medida em que se considere a educação como um investimento, haverá de se supor, como Becker fez, que a decisão de continuar os estudos está baseada numa noção de rentabilidade. Contudo, não se trata de um problema fácil.

Para se avaliar o custo do investimento educativo devemos considerar, de acordo com Gravot (1993, p.10) todas as despesas de estudo (excluindo as quotizações para a segurança social caso ocorram), mas não as de estatuto. dado que estas serão de qualquer das formas suportadas mesmo quando se passa para a vida activa (apenas os custos de transporte para os estudantes poderão ser considerados).

No que toca às despesas sócio-culturais e às restantes despesas deve-se avaliar em que medida a situação do estudante implica um acréscimo. Ao custo directo há, ainda, que adicionar o custo de oportunidade, definido como o rendimento perdido pelo prosseguimento de estudos. Assim, tem-se os custos directos, mas também os indirectos e, ainda, um custo de oportunidade. O investimento em capital humano não se efectuara senão quando os custos totais forem inferiores ou iguais aos ganhos esperados.

Se por um lado temos os custos, do outro temos os ganhos. Neste âmbito, há que distinguir os ganhos pontuais durante os estudos, dos que se perspectivam para o futuro, após o investimento intelectual realizado. São os futuros rendimentos, que interessa no fundamental. Os estudos vão permitir obter empregos mais qualificados, e portanto melhor remunerados. Este ganho corresponde ao diferencial de rendimento obtido no conjunto da vida, graças ao investimento suplementar em educação. Por exemplo, há que conhecer o perfil de rendimento que um estudante de bacharelato poderia ambicionar e que obterá um diplomado com uma licenciatura, ou de qualquer outro grau superior.

Contudo, o cálculo deste diferencial põe problemas técnicos concretos, que passaremos a abordar.

## 3 - As Medidas do Capital Humano

Como já se disse a teoria do capital humano, do ponto de vista conceptual, coloca-se numa perspectiva micro-económica, dado que é o indivíduo ou a empresa que decide entre os custos adicionais e os ganhos suplementares esperados com o investimento em educação. Deste modo, a passagem ao nível macro-económico coloca questões semelhantes a outros domínios económicos, isto é, a agregação. No

fundo, há que fazer somas ou médias nacionais, o que arrasta problemas com as disparidades dos dados e torna, muitas vezes, difícil a sua comparabilidade, quer a nível nacional, quer internacional.

A medição do capital humano pode ser perspectivada, dum ponto de vista micro-económico ou de um ponto de vista macro-económico. O capital humano, à partida, é avaliado numa base individual, ainda que posteriormente se possa proceder a agregações.

Seguindo Charlot (1994, p.4), podemos encontrar a nível micro-económico três caminhos para medir o capital humano:

- pelos custos;
- pelo número de anos de estudo individual;
- pelo limiar de educação atingido pelo indivíduo

### 3.1 - As Medidas Micro-Económicas do Capital Humano

O processo de *medição do capital humano pelos custos* fundamenta-se basicamente na abordagem de Becker. Este considerava, como vimos, que para avaliar o rendimento obtido da educação e da formação profissional era necessário medir o investimento pelos custos directos e indirectos.

Bourdon e Orivel (1995) esclarecem-nos que de acordo com as teses de Becker, as despesas, estimativa dos custos directos da formação, são repartidas por uma multiplicidade de agentes (pais, colectividades locais, empresas, Estado ...). Assim, elas compreendem os gastos de escolaridade individuais, os gastos de funcionamento dos estabelecimentos públicos, os gastos suplementares de alimentação, de saúde, os investimentos públicos neste domínio, os salários dos professores, etc.. Deste modo, do ponto de vista prático, não é fácil identificar os custos, uma vez que eles são partilhados pelas famílias, as colectividades locais, o Estado e as empresas.

Para além dos custos directos, temos ainda os indirectos, que no fundo serão os derivados do indivíduo ou da empresa optarem por deixarem de ganhar no presente , por apostarem na formação inicial ou na formação continua. Este custo de

oportunidade é avaliado pelos ganhos dos indivíduos que já estão inseridos no mercado de trabalho, corrigidos pela taxa de desemprego dessa população.

Para avaliar os custos, a amostra utilizada deve ser composta por pessoas que tenham tido uma formação análoga aquelas a quem vai ser medido o custo de oportunidade dos estudos ou da formação. Contudo, a formação dos indivíduos que estão no mercado de trabalho não é igual para todos e os processos de formação seguidos não são os mesmos, o que torna difícil estimar o custo de oportunidade, colocando-se, pois, o problema de encontrar uma amostra representativa.

Assim, a abordagem de Becker levanta dificuldades de objectivação e de disponibilidade de dados, uma vez que se trata de avaliar ganhos inexistentes - os custos de oportunidade e por outro lado, obter os custos directos

Deste modo, as estimativas das taxas de rendimentos interno (TIR) da educação aparecem-nos muito diferentes de país para país, dado que a participação dos diversos agentes no financiamento da educação diverge de uns para os outros, dificultando as comparações internacionais.

Tentando obviar estes constrangimentos, surgiu uma nova pista de trabalho fundada *no número de anos de estudo*. Neste campo, cabe referir o trabalho de Jacob Mincer (1958), o qual tentou identificar os contributos da educação e da experiência profissional nos ganhos dos assalariados, efectuando para isso estimativas à posteriori.

Procurou medir o *capital humano sob a forma de educação e de experiência profissional pelo número de anos de estudo e pela idade, diminuída do número de anos de estudo menos 5 anos, que corresponderiam em média ao período pré-escolar do indivíduo*. Com a chamada "*função de ganhos*" de Mincer (1974,p.9), concluía-se que existia uma ligação evidente entre o salário e a duração da formação, permitindo assim validar a tese de Becker.

Mincer utilizou uma forma semi logarítmica de determinação do salário: este depende duma variável de experiência profissional e duma variável que traduz a duração da educação inicial recebida. Estas duas variáveis foram representadas de forma quadrática.

$$\text{Log } W = W_0 + a.n + b.e + c.e^{2} + u$$

onde

W = salário real observado

n = número de anos de estudo

e = experiência profissional (medida pela antiguidade na via profissional)

As formas quadráticas permitem ter em consideração a rentabilidade decrescente do investimento educativo e a correlação existente entre o número de anos de estudos e de experiência profissional (quanto mais se estuda, menos se tem tempo para adquirir experiência profissional). Por sua vez a estimativa dos coeficientes (sinais) permite ter a produtividade marginal de cada uma das componentes do capital humano e os coeficientes podem ser diferentes para cada tipo de formação e diferentes de uma geração para outra.

Esta "lei de Mincer" foi conhecida sob diversas formas, mas o contributo essencial reside na tentativa de tentar provar que existe uma relação positiva entre o salário e a duração da formação, sendo que essa ligação é casa vez mais fraca à medida que a formação cresce. Na realidade, a teoria subjacente às "*funções de ganhos*" assenta no pressuposto que a escolaridade, a experiência profissional são ambas formas de investimento. Para que os trabalhadores invistam mais em capital humano, os seus ganhos futuros deverão ultrapassar os custos dos seus investimentos. Por outro lado, quando o capital humano incorporado no trabalhador é maior, o trabalhador é mais produtivo e, por sua vez, o seu salário é mais elevado.

A função de ganhos depende do quadrado da experiência profissional, para ter em conta em conta o facto dos trabalhadores investirem cada vez menos no seu capital humano à medida que a sua vida profissional se desenrola. O período durante o qual eles podem beneficiar do produto dos seus investimentos é, então, cada vez mais curto. Quando a depreciação do capital se torna superior aos novos investimentos, o investimento liquido é negativo e o stock de capital humano diminui, o que implica uma produtividade mais fraca. Por esse facto, espera-se que o coeficiente do quadrado da experiência profissional seja negativo.

Neste âmbito, merece realce a realização de alguns estudos usando este tipo de abordagem feitos relativamente ao nosso pais. De facto, Portugal manteve a maior taxa de crescimento da taxa de escolarização pós obrigatória no contexto dos países da OCDE, o que estimulou alguns autores a debruçarem-se sobre a relação entre o número de anos de estudo e os ganhos em termos de remunerações.

Foram os casos dos estudos que aplicaram estes cálculos para Portugal em dois momentos: para 1977 por George Psacharopoulos num estudo efectuado em .981 e, mais tarde em 1991, por B.F. Kiker e Maria Clementina Santos para o ano de 1985. Quer num, quer no segundo trabalho, chegaram à conclusão que os dados obtidos para Portugal eram semelhantes aos dos países de desenvolvimento análogo.

No primeiro estudo, Psacharopoulos (1981), estimou que a média das taxas de rendimento de um ano adicional de educação era de 7.5% para os homens e 8.4% nas mulheres e que um ano adicional de antiguidade na profissão fazia passar a média dos rendimentos para 2.0% nos homens e 2.6% nas mulheres.

No trabalho de Kiker e de Maria Clementina Santos (1991) para 1985, partiu-se fundamentalmente das estatísticas do Ministério do Emprego relativos aos Quadros de Pessoal em 1985 ( o sector agrícola foi excluído, dado que eram poucas as firmas que empregavam mais que 1 trabalhador) e dos dados do sector público português, tendo-se chegado a respectivamente 9.4% e 10.4% (uma taxa global de 10.0%), valores compatíveis com o anterior estudo.

Quando a amostra foi distribuída por sectores, os rendimentos da educação baixaram para 8.1%-8.7% no sector privado e 5.7%-7.2% no sector público. Os ganhos da antiguidade na mesma firma/emprego e os ganhos da experiência profissional apresentaram os resultados habituais. Os ganhos atingiram o seu máximo dentro do intervalo de 24 anos de antiguidade para as mulheres no sector público e 44 anos para o total da amostra. O máximo dos ganhos em relação à experiência profissional ocorria entre 35 anos para os homens no sector privado e 10 anos para as mulheres no sector público.

Avaliados os níveis médios na amostra, concluía-se que os rendimentos marginais dum ano adicional de antiguidade eram aproximadamente 2.7% para o total e para os homens e 2.6% para as mulheres. Os mesmos cálculos para a experiência davam 1.3, 1.2 e 1.3%. A taxa de rendimento da antiguidade mantinha-se nos 2%

para os empregados do sector privado e dos homens do sector público, mas descia para 1.3% para as mulheres no sector público. Os rendimentos de mais um ano de experiência variavam entre 0% para as mulheres no sector público e 1.1% para os homens no sector privado.

Relativamente à distribuição geográfica, verificou-se que as taxas de rendimento variavam bastante ao longo do país. As taxas de rendimento da educação tendiam a ser mais altas na região de ganhos mais elevada (Sudoeste), onde a média do nível de escolaridade também era mais elevada (5.9 anos). Por sua vez o Sul que tem a taxa mais baixa de rendimento da educação, tem a segunda mais alta média de rendimentos e a segunda média mais elevada de anos de estudo (5.1 anos). A taxa da antiguidade no emprego ( na mesma firma/empresa/emprego) é também mais alta no Sudoeste, enquanto os ganhos da experiência são essencialmente zero no Sul.

De facto, com este trabalho foi possível concluir pela forte diferenciação regional no que toca às taxas médias de rendimento da educação, passando por exemplo, de 9.6% no Sudoeste para 4.8% no Sul (Norte com 7.1% e Centro com 7.0%), o que surpreendeu os autores do estudo, dada a pequena dimensão do país.

O método de Mincer foi testado, também, em outros países com diferentes níveis de desenvolvimento, tendo-se, de acordo com Kiker e M.C.Santos, chegado a valores algo idênticos para a taxa de rendimento resultante de um ano adicional de escolaridade (Portugal - 10%): - África - 13%, Ásia - 11% , América Latina - 14%, países com um desenvolvimento intermédio - 8.0% e países com desenvolvimento avançado - 9.0%.

Em França, Jean Pierre Jarousse e Alain Mingat (1986), a partir do inquérito de "FLQ 1997", obtiveram resultados que concluíam pelo impacto significativo da experiência profissional. Estes autores procuraram mostrar o interesse em diferenciar certas formações. Questionaram a hipótese de homogeneidade do indicador de formação contido no modelo de Mincer, mostrando o interesse em ter em consideração a formação a nível relativo. Isto é, demonstraram que o efeito da formação tenderá a ter em conta a tendência geral de alta do nível educativo. Ou dito de outra forma, um indivíduo não será remunerado em função do seu nível de formação, mas em função do seu lugar na escala das formações em competição no mercado de trabalho.

Jarousse e Mingat sem negarem que a escola permite a aquisição de conhecimentos úteis para as empresas, através dos resultados obtidos no estudo, consideraram que se deveria dar crédito às chamadas teorias do filtro e do sinal, que adiante serão melhor expostas. De facto verificaram que os anos de estudo não certificados pelo ensino geral não eram valorizados no mercado de trabalho, o que evidencia a existência de um forte efeito de certificação (sinal). Contudo, os resultados mostraram para a França que o efeito global muda consoante o tipo de formação superior - escola/instituto ou universidade (profissionalizante ou geral)

Em consequência, eles propuseram a melhoria da variável educação, corrigindo-a dos anos repetidos e dos anos chumbados, mas não repetidos. Estes últimos não tem o mesmo valor no mercado de trabalho, dos que permitiram obter o diploma, e o mercado de trabalho e o empregador vai interpretar esse percurso académico (numa lógica da filtro).

Estes autores procuraram normalizar a variável" anos de estudo", de forma a conseguir-se suprimir o efeito de geração. Consideraram que o número de anos de estudo que o indivíduo devia ter seguido, se ele fosse escolarizado durante o período do inquérito para ter a mesma posição que ele ocupa efectivamente na sua geração. A posição do indivíduo j na sua geração é medido por :

$$P_j = \frac{n_j - \bar{n}_t}{\sigma_t}$$

onde :

**t** é a classe etária

$n_j$ o n° de anos de estudo da geração

$\bar{n}_t$ o n.° médio de anos de estudo da geração

$\sigma_t$ o desvio tipo de n° de anos da geração

O número de anos de estudo normalizado vem então:

$$n_{nj} = p_j \times \sigma_o + \bar{n}_o$$

onde :

$\sigma_0$ é o desvio tipo do nº de anos de estudo no momento do inquérito
$\bar{n}_0$ é a média do nº de anos de estudo no momento do inquérito

Esta abordagem permitiu, segundo Charlot (1994, p.41) chegar a resultados interessantes e melhorar o poder explicativo do "modelo de ganhos" . Contudo, devemos estar conscientes que estes estudos só resultam em países em que existe uma boa disponibilidade estatística, sem o que não será fácil avançar.

Ainda no campo da abordagem micro-económica da medição do capital humano, devemos ainda referir o método da "variável muda" e do "limiar de educação", o qual foi utilizado por Lockheed, Jamison e Lau (1980) nos seus estudos.

Este método estipula que é possível definir um limiar a partir do qual um indivíduo é considerado "educado". Então a variável toma o valor 1 para as pessoas que estão para além desse valor e 0 para aquelas que estão abaixo desse nível de educação. Consequentemente surge o problema da definição desse limiar, dado que ele pode mudar consoante o que se estudou ou até do que se pretende demonstrar. No entanto, esta noção de limiar pode ser importante quando se perspectivam as teorias de regulação e de crescimento endógeno, dado que a noção de limiar parece ajustar-se bastante bem aos fenómenos de longo prazo.

### 3.2 - As Medidas Macro-Económicas do Capital Humano

A abordagem macro-económica da medição do capital humano parece mais adequada quando se pretende relacionar a educação com o crescimento económico dos países. Contudo, se já existem problemas a nível micro, vamos encontrar ainda maiores dificuldade com a agregação. São duas as principais vias para concretizar essa medição: - a medida do capital humano pelas despesas de educação e as medidas quantitativas.

No que toca à medida do Capital Humano pelas Despesas de Educação, sabemos que é difícil chegar ao valor das despesas de educação, dado que, como se sabe, essas despesas estão habitualmente repartidas pelo Estado, as colectividades locais, as famílias e as empresas. Se para um indivíduo é complicado calcular o montante dessas despesas, essa dificuldade surge ampliada quando se passa para o nível macro-económico, uma vez que aumentam os riscos de se considerarem determinadas despesas em duplicado, ao não se ter em conta que se tratam apenas de transferências, ou pelo contrário haver esquecimento de alguns dos custos.

Por sua vez, quando se passa para comparações internacionais, é a própria definição de despesa de educação que está em causa, dado que nos diversos países surgem noções diferentes para as despesas, podendo haver diferentes agregações ou agentes económicos envolvidos.

Geralmente, as comparações internacionais levantam o problema de não serem incluídas o mesmo tipo de despesas, sejam dos diversos agentes em presença (famílias, Estado, diversos Ministérios, colectividades, etc.), seja pelo inclusão ou não de determinado tipo de despesas ( despesas de funcionamento, suplemento de despesas com alimentação e saúde, salários dos docentes, etc.). Assim, há sempre que ser muito prudente na comparação de estatísticas de índole internacional.

Além disso, a avaliação do stock de capital humano pelas despesas macro-económicas situa-se num nível monetário, o que leva a que comparações internacionais, possam não ter qualquer sentido e o montante das despesas não nos diz nada sobre a qualidade da formação de um determinado pais. Na realidade uma ~~medida~~ que se baseia em preços, não e a melhor para a avaliação da qualidade, sobretudo num domínio em que o Estado tem uma intervenção preponderante. De resto, no sector educativo os preços são sobretudo administrativos e não de mercado, pelo que este tipo de medições tem serias restrições.

Como se viu a medição através das despesas de educação assenta numa escala monetária, a qual diz pouco sobre a qualidade da formação num determinado país, sobretudo num domínio em que o Estado tem um papel muito importante, não estando, pois, em causa preços de mercado, mas sim preços administrativos.

Por estas razões há outro caminho possível, que é o das "*medidas quantitativas do stock de capital humano*", que se destinguem do método das despesas de educação, por não se proceder a uma avaliação monetária, evitando-se as comparações internacionais.

São quatro as principais categorias utilizadas: as taxas de alfabetização, o número de anos de estudos, a repartição da população activa em função do seu nível de escolarização e as taxas de escolarização:

- A taxa de alfabetização é por vezes um limiar definido por um número de anos de estudo. Mas, a alfabetização tenderá a ser diferente consoante o tipo de língua, sendo difícil será definir o número de anos necessário para cada língua. Habitualmente, considera-se entre 4 a 6 anos, mas o único meio verdadeiramente eficaz de saber será testar uma amostra suficientemente grande e representativa, o que se torna demasiado dispendioso e demorado. No entanto, a taxa de alfabetização é por vezes utilizado como um indicador do nível de desenvolvimento dum país e ela permite uma análise de longo prazo em termos de evolução.
- O outro método, do número de anos de estudo, corrigido das repetências e dos abandonos, parte do pressuposto que os anos tomados em consideração são homogéneos, o que quer a nível micro, quer a nível macro coloca problemas. Mesmo considerando que os anos duram e valem o mesmo, este indicador não revela as disparidades contidas no próprio agregado. De facto, dois países podem ter um número médio idêntico , mas não terem a mesma repartição entre os diversos níveis e entre ensino geral e ensino técnico.
- A repartição da população activa em função do seu nível de escolarização é uma medida mais precisa do stock de capital humano, mas não existem muitos dados disponíveis a nível mundial e maior parte das vezes não distinguem entre ensino geral e ensino técnico.
- As taxas de escolarização tem sido muitas vezes usadas como medida do stock do capital humano. A formação dum stock necessita dum investimento de longo prazo, que pode ser avaliado pelas taxas de escolarização do passado, mas as taxas presentes não devem ser consideradas com uma medida do stock de capital

humano, quanto muito elas dão indicações importantes do esforço das nações na educação.

De qualquer das formas estas medidas quantitativas tem todas elas um problema, sem falar da disponibilidade de dados, que é o facto de excluírem a formação profissional e as formas tradicionais de aprendizagem, e, ainda, o de não terem em devida conta a especificidade e a qualidade de cada sistema educativo.

Na realidade, basta pensar um pouco como determinados aspectos variam de sistema educativo para sistema educativo: a qualidade dos professores e das infra-estruturas escolares, os ritmos escolares e sobretudo a própria duração da vida activa, dado que encontramos no mundo países onde a esperança de vida não chega aos 40 anos e noutro é de 75 anos. Nos países em que a esperança de vida é curta, o investimento educativo, sobretudo nos países pobres a educação representa um esforço e um sacrifício importante, sendo pois importante introduzir um índice de esperança de vida ou uma taxa de mortalidade. Por outro lado, as comparações internacionais não tem em devida conta a situação segundo o sexo, admitindo de forma simplificada que as mulheres tem acesso à educação idêntico aos homens, o que nem sempre é verdade.

## 4 - Algumas Teorias Complementares e Alternativas da Teoria do Capital Humano

De seguida, iremos apresentar síntese de algumas das criticas que a teoria do capital humano tem sofrido ao longo destes três ultimas décadas. De facto, numerosas criticas foram surgindo, especialmente centradas na medida dos custos directos e indirectos da formação e da educação e da medida dos ganhos ao longo da vida.

### 4.1- As teorias do Sinal e do Filtro

Certos autores consideram que as atitudes e aptidões dos indivíduos não dependem unicamente da educação e da formação. Dependerão, sobretudo, das suas

qualidades inatas, tornando-se difícil separar o que é inato do que é adquirido. As teorias do sinal (Spence) e a do filtro (Arrow) apoiam-se nestas criticas e procuram dar uma resposta. A sua hipótese de partida é a de estarmos perante um mercado de trabalho imperfeito, ao contrário do pensamento dos neoclássicos.

De acordo com a teoria do capital humano existe uma ligação entre educação e o rendimento, dado que a educação transmite conhecimentos úteis, que vão fazer crescer a eficácia produtiva do indivíduo, o que justificará uma melhor remuneração, na medida em que a remuneração está ligada à produtividade do trabalho (teoria neoclássica). A relação educação e rendimento, implícita na teoria do capital humano pode ser então questionada, por diversos ângulos.

A *"teoria do sinal"*, questiona-a e avança com alguns aspectos complementares. Considera que a formação inicial não é o único meio de acumulação e que a vida activa pode completar essa acumulação de conhecimentos e de formação.

Spence (1973, p.355) defensor desta corrente da *teoria,* chama a atenção para o facto do empregador não conhecer a produtividade do indivíduo que vai recrutar. Ele apenas conhece algumas das características do indivíduo (sexo, raça, idade ...), a que chama "índices" e as outras características que são controláveis pelo indivíduo, em especial o nível de educação, a que chama "sinais". Em função da sua experiência passada, o empregador vai associar determinada combinação de índices e sinais a uma certa produtividade e, consequentemente, a uma dada remuneração.

Assim, um indivíduo acaba por receber determinado salário, não directamente pelos seus estudos, mas porque ele possui um "sinal" que permite ao empregador classificá-lo numa certa categoria. De qualquer das formas não está em causa que a educação melhora a produtividade do indivíduo, pelo que de certa forma esta corrente pode ser considerada complementar, mais que concorrente.

Outra abordagem é a *teoria do "filtro"* defendida por Arrow (1973, p.193). Considera-se que os estudos apenas asseguram ao indivíduo a passagem num filtro, isto é, as empresas servem-se dos resultados académicos para filtrar os assalariados "capazes", permitindo a sua passagem para a vida activa. A educação é um meio de dar um "label" ao indivíduo, revelando que ele têm um certo nível de aptidão e de motivação.

Enquanto Arrow insistiu que a escola revela as aptidões individuais, Gintis (1971, p. 266) considera preferível falar em termos de atitudes. A escola valoriza e desenvolve atitudes de ordem e obediência que são apreciadas pelos empregadores, dado que a organização tecnológica está marcada pela noção de hierarquia e de divisão de trabalho.

Outra visão é a de Thurow (1975, p. 75). Para ele, não são os trabalhadores que são produtivos, mas o emprego que os ocupa, pelo que há que adaptar o indivíduo a esse emprego, através da formação no interior da própria empresa. Fala por isso na "concorrência para o emprego", defendendo que a empresa procurará à priori os indivíduos com um diploma de alto nível para os postos que precisam uma formação interna importante, obtendo uma maior produtividade e oferecendo-lhes um nível maior e remuneração. O diploma representa, deste modo, o sinal mais directo da formação e adequação do indivíduo ao posto de trabalho. A educação não é mais que um critério indirecto de produtividade e o investimento é mais arriscado e menos rentável, quando o conjunto da população é uma população educada.

> *"No modelo emprego-concorrência, em vez de competirem uns contra os outros ao nível salarial que estão dispostos a aceitar, as pessoas competem entre elas pelas oportunidades de trabalho baseadas no respectivo custo relativo da formação para preencher qualquer trabalho em causa. Por isso o novo modelo deverá ser chamado de "emprego concorrência" para distingui-lo do antigo " salário - concorrência". ... O ponto chave do modelo "emprego-concorrência" é o facto da maior percepção das qualificações de emprego não serem adquiridas antes do trabalhador entrar no mercado de trabalho, mas depois deste ter encontrado emprego através de programas de formação".*

Concluiu que o facto de se partir da educação para explicar os custos de formação, apenas deriva da facilidade de acesso aos dados estatísticos, enquanto que nos outros factores, como sejam as características pessoais dos trabalhadores, levantam-se sérias dificuldades de medição.

Apresentamos de seguida um quadro síntese elaborado por Jean Bourdon (1995, p.523) onde se esquematiza as principais teorias explicativas do papel da educação e da formação para a preparação da entrada no mercado de trabalho:

| Nome da Teoria | Papel da Formação | Referência Inicial | Pressupostos | Testes Empiricos |
|---|---|---|---|---|
| **Atitudes** | preparar para a divisão do trabalho e aceitação do trabalho | Bowles e Gintis (1976) | dominância do sistema educativo pelo capital | muito limitados |
| **Reprodução** | perpetuar as classes dominantes | Bourdieu (1970) | independência do sistema educativo /sistema económico | limitados e em termos de reprodução inter-gerações |
| **Sinal** | dar informação sobre os indivíduos | Spence (1973) | papel da informação | certas validações |
| **Filtro** | adaptar para o emprego | Thurow (1975) | a educação não determina a produtividade | sim, através dos mercados internos o trabalho |

Como se constata, todas estas abordagens tem em comum o facto de partirem da hipótese que os indivíduos possuidores de maiores habilitações tem, em média, rendimentos superiores aos que tem menos. No entanto, são diversas as explicações teóricas da correlação positiva entre educação e rendimentos. Quer seja na teoria do

capital humano na sua forma inicial, quer seja nas diversas teorias complementares ou alternativas, acaba por existir um denominador comum, que passa pela ideia de que o estudante tem uma estratégia múltipla, na qual ele tem que escolher o curso, a duração dos seus estudos, mas também procurar e seleccionar um emprego, passando progressivamente de um estatuto de estudante para o de activo e que o faz dentro de um horizonte em que existe uma relação positiva entre educação e rendimento.

### 4.2 - As teorias ligadas à "procura educativa"

Passaremos agora a uma outra abordagem ligada às teorias ligadas à "procura educativa". Esta realidade leva-nos, pois, para a análise do processo de inserção do jovem no mercado de trabalho e à problemática do prosseguimento de estudos e da formação como uma "arma" contra o desemprego. Neste âmbito, há várias correntes que procuram explicar de forma mais detalhada o processo de inserção dos diplomados na vida activa.

Como já se acentuou a teoria do capital humano, desde a sua forma mais elementar, procurou explicar a estratégia individual, a qual vai passar por adquirir mais educação, caso esteja convencido que ela lhe vai maximizar os seus ganhos futuros no mercado de trabalho. A partir desta acepção, é possível compreender a tendência actual, pelo menos nos países mais desenvolvidos, para o alargamento dos estudos, particularmente ao nível do ensino superior. Este movimento deu origem ao crescimento acentuado do número de diplomados, os quais entram de uma forma mais notória em concorrência no mercado de trabalho.

Para um determinado diploma, assiste-se a uma degradação das condições de contratação e, em consequência, a um abaixamento da taxa de rendimento desse investimento educativo. Por sua vez esta baixa de rendimento, pode levar os indivíduos a decidirem prosseguir os seus estudos, em especial se estiverem convencidos que as taxas de rendimento não são decrescentes com o nível de diploma e que pelo contrário, a taxa de rendimento de um diploma suplementar pode no futuro ser superior à do diploma de referência. Assim, à luz da teoria do capital humano a única solução para a degradação da taxa de rendimento, seria o prosseguimento dos estudos.

Contudo, existem outras abordagens que permitem alargar esta visão do problema. Indicaremos o *"modelo de elegibilidade"* de Lévy-Garboua (1979, p.78), o qual partiu dum conjunto de estudos efectuados entre os anos 60 e 70, nos quais se constatava a estagnação das despesas públicas na educação, o crescimento do insucesso nos estudos, e uma certa desqualificação dos diplomados no mercado de trabalho. Contudo, apesar desta degradação do rendimentos dos diplomados, continuava-se a assistir ao crescimento do número dos alunos nos sistemas educativos, em particular no ensino superior. A teoria da elegibilidade procurou saber o porquê desse fenómeno.

Lévy-Garboua considerou que o comportamento dos estudantes podia ser analisado como uma busca de "elegibilidade" em dois mercados- o mercado das elites, associado aos bens de consumo a que provavelmente os diplomados poderão aceder, com os suplementos de salários e de estatuto, etc. e o mercado da "qualidade de vida", que corresponde às actividades culturais, de lazer, de convívio, etc. relacionados com a vida de estudante.

Supõe-se, então, que o estudante maximiza um a função de utilidade que é definida por três variáveis - os bens de mercado consumidos (X ), um bem futuro (S), que representa as vantagens previsíveis da sua passagem pela universidade, e um bem presente (Q), que corresponde à qualidade de vida resultante da situação de estudante. Ao mesmo tempo, o estudante é confrontado com uma condicionante orçamental, sobre a qual ele pode interferir se decidir obter um emprego enquanto estuda e uma condicionante temporal, dado que ele tem que partilhar os estudos, os lazeres e as eventuais actividades assalariadas.

O estudante, nestas condições, vai adaptar-se tendo em conta o contexto exterior, nomeadamente o do mercado de trabalho. Assim, quando se verifica deterioração nas saídas profissionais, ele terá tendência em substituir o tempo de trabalho remunerado em tempo de estudo, mantendo deste modo o seu tempo de lazer. Esta abordagem se tem a vantagem de nos apresentar uma explicação para o comportamento do estudante no meio universitário, continua a negligenciar a fase seguinte, ou seja a inserção definitiva no mercado de trabalho.

A teoria do *"Job-Search"* procurou a abordar esta vertente do problema e baseia-se na chamada "Curva de Philips", formulada pelo economista William Philips,

na qual se evidencia uma relação inversa entre a taxa de desemprego e a taxa de inflação. Para esta teoria o desemprego aparece como voluntário, na medida em que os indivíduos preferem interromper as suas actividades para procurar de forma mais eficaz um novo emprego. Esta teoria, tenta explicar a estratégia destes "desempregados" voluntários, avançando com duas noções: a da produtividade da procura de emprego e o do salário de reserva.

A procura de emprego consistirá na colheita de informações visando uma melhor compreensão, num contexto de incerteza, das taxas de salários praticadas no mercado de trabalho. Esta procura, segundo a teoria do "job-search" é uma actividade dotada de produtividade e essa produtividade segue duas leis:

-a produtividade marginal da procura decresce progressivamente - o alongamento do período de tempo consagrado à procura cresce certamente na esperança da taxa de salário máximo, mas este crescimento é cada vez mais fraco, dado que o campo de prospecção é cada vez menor;
- a produtividade do que procura emprego cresce com o tempo que ele consagra a essa procura, supõe-se pois que a produtividade será mais forte se o indivíduo se consagrar totalmente à procura do emprego, em vez de procurar trabalho e ao mesmo tempo trabalhar.

Por outro lado, os indivíduos orientam-se em função dum salário - limiar, ou salário de reserva, abaixo do qual recusam o emprego que lhe propõem e acima do qual aceitam a proposta de emprego. O valor do salário de reserva depende das características individuais e dos apoios sociais existentes (indemnização pelo desemprego e ajuda aos estudos longos).

Esta teoria sofreu diversas criticas, já que facilmente nos podemos questionar sobre a hipótese do desemprego ser voluntário e que há maior produtividade na situação em que o indivíduo apenas se ocupa da procura do emprego (quando a realidade aponta para que as relações inter-profissionais sejam importante fontes de futuros empregos), para além de que apenas centra a sua análise no lado dos que já entraram no mercado de trabalho, alheando-se de uma outra realidade- os que procuram o seu 1° emprego.

No entanto, esta abordagem pode constituir um ponto de partida para outras análises, que introduzem ao lado do salário, outros elementos complementares explicativos do comportamento dos indivíduos. É o caso de Giran J.P.(1979), que raciocina em termos de notoriedade. Considera o caso de mobilidade após o abandono do 1° emprego. Então o indivíduo aceitará um novo emprego se :

$W_i + N_i > W + N$

(salário + notoriedade do emprego novo > salário + notoriedade do emprego deixado)

Quando $N_i$ é largamente superior a N, o indivíduo pode aceitar um emprego cuja taxa de salário seja mais fraca. Serão os casos dos empregos que criam oportunidades de promoção futura, dado que pode facilitar por exemplo relações profissionais interessantes.

Caso se utilize este raciocínio para o os diplomados à procura do 1° emprego, pode-se perspectivar que ele aceitará um emprego na medida em que o salário proposto e a notoriedade obtidas no emprego lhe pareçam suficientes. Passamos assim dum salário de reserva da teoria do "Job-Search" para a noção de "emprego de reserva", não necessariamente como um emprego bem definido, mas como um conjunto de características inerentes a esse tipo de emprego.

Dentro desta linha de pensamento, pode-se continuar a considerar que o jovem diplomado tem muitas vezes interesse em aceitar um emprego, mesmo que mal remunerado, mas que lhe dê uma melhor imagem do que alguém sem experiência profissional. Trata-se de adquirir experiência e de aceder a contactos no mundo profissional que lhe podem no futuro ser de grande utilidade, o que vem contrariar parcialmente uma das hipóteses da teoria do "Job-Search".

A teoria do "Job-Search" e a teoria da "Notoriedade" têm em comum o abordarem o problema do lado da oferta, isto é, do lado do indivíduo que se confronta entre o sistema educativo e o mercado de trabalho.

Contudo, o indivíduo depende em última instância da vontade do empregador e, portanto, é importante visualizar o problema, também, do lado da procura. Existem trabalhos que elucidam esta perspectiva, como sejam os de Vincens (1979)

Um empregador, num determinado ambiente económico utiliza um procedimento de filtragem com três principais critérios: o diploma, a experiência e as características pessoais. Numa primeira fase o empregador procura indivíduos que fizeram as suas provas ao nível escolar. O diploma é o "cartão de visita", como o defende a teoria do "sinal", que como atrás se disse, considera que o empregador não conhece a produtividade real do indivíduo e, portanto, utiliza o diploma como um indicador à priori dessa produtividade. O empregador assume que o sistema educativo lhe propiciou um certo saber-fazer na sua especialidade, conforme a hipótese da teoria do capital humano.

Mas a experiência é, também, um dado que conta, dado que desse modo a empresa não terá que suportar os custos de adaptação do jovem diplomado à vida activa. Esta experiência geral é exportável de uma empresa para outra e conta a favor do candidato. Daí o interesse dos diplomados praticarem estágios após os seus estudos e de aceitarem empregos relativamente mal remunerados, mas que lhe possam dar experiência.

Para além do diploma e da experiência, vão contar as características do indivíduo - idade, sexo, personalidade, proveniência familiar, que em última instância introduzem alguma discricionaridade na escolha dos candidatos, acabando por intervir no processo de selecção as preferências pessoais do responsável do recrutamento. Finalmente contam as próprias características da empresa - sector, dimensão, estrutura organizativa, possibilidade de promoção etc.

Outra das correntes criticas da visão da educação como um investimento, é aquela em que se insere Schultz (1960), o qual vem defender que a procura educativa, não tem apenas um fim de investimento, mas também de consumo, ainda que ele admita que esta dimensão da educação possa ser fraca. Os argumentos para a evidência da componente de "consumo" da educação são:

- o indivíduo obtém satisfação imediata dos seus estudos, nomeadamente porque satisfaz a sua curiosidade intelectual;
- a mais longo prazo, o indivíduo pode pretender apenas aumentar a sua cultura geral, e não acumular conhecimentos com vista a um rendimento futuro.

Nesta óptica, as condicionantes mais importantes da procura da educação são as preferências individuais, o rendimento que o indivíduo dispõe e o preço do "bem". Os dois primeiros aspectos estão ligados à origem social. Efectivamente, os indivíduos que possuem níveis de rendimento mais elevados, terão uma preferência marcada pelos estudos, sendo, portanto, mais numerosos a prosseguir os estudos. Dir-se-á, então, que o prosseguimento de estudos num determinado curso até um certo nível, é uma manifestação duma "procura social", que é suposta ser independente das perspectivas de ganhos no mercado de trabalho, estando muito relacionada com a origem social dos estudantes.

Por sua vez ao falarmos em consumo, temos que falar em "preço", o que torna o problema mais complexo. Quando estamos perante um sistema de ensino totalmente "privado", isto é, os estudantes pagam integralmente os seus estudos, podemos dizer que o preço de mercado vai exercer um efeito negativo sobre a procura. Podemos, para além disso, perspectivar que o custo de oportunidade, que representam os salários perdidos por continuar a estudar, pesa também na decisão do estudante e/ou da família .

Contudo, se estamos num sistema público e sobretudo gratuito (ou quase gratuito), a questão é mais complicada. Vejamos o caso do ensino superior, que na generalidade do países não é obrigatório. Nesta situação os indivíduos podem escolher "consumir" o bem, ou não o fazer. Se o bem é gratuito, a condicionante do rendimento clássico desaparece, apenas tendo importância o custo de oportunidade (salários perdidos), podendo conduzir a alguns (os menos favorecidos) a desistirem dos seus estudos.

Quando se trata da parte da escolaridade obrigatória, o indivíduo não tem hipótese de manifestar as suas preferências e não tem alternativa, dado que em principio não pode ir trabalhar. Estamos perante um "bem colectivo" puro. A procura manifesta-se de forma colectiva pelo canal das decisões do Estado (e não das preferências individuais) e das despesas públicas de educação, o que nos vai levar para o nível macro-económico.

Deve-se, ainda, referir outra linha de pesquisa surgida nos anos 60 e 70, com estudos conduzidos, em especial, por organizações como a OCDE e UNESCO,

através dos quais foi possível concluir pela boa correlação existente entre as despesas educativas e o rendimento nacional per capita. A utilização da variável "taxa de escolarização" permitiu constatar da existência de uma relação positiva entre esta e o rendimento nacional. Resultante destes estudos, surgiu uma corrente que defende ao nível macro-económico, uma relação global do mesmo tipo do que acontece na função consumo, *pela qual existe uma ligação entre "rendimento nacional" e a "procura" colectiva de educação.*

Os dados estatísticos, entretanto, obtidos com comparação internacionais, nomeadamente pela OCDE (1990) respeitantes aos seus países membros e no que se refere à percentagem do Produto Interno Bruto consagrado ao ensino superior, ou à taxa de crescimento das despesas correntes, ou às despesas por estudante, revelam que a realidade é muito diversa entre esses países.

Assim, colocam-se diversas questões relacionadas com a possibilidade de se poder enunciar uma verdadeira teoria da "procura educativa". Efectivamente, na generalidade dos países, ainda que varie entre eles o peso, o Estado domina os gastos da educação. Logo as despesas da educação são ao mesmo tempo uma avaliação da oferta educativa (da política educativa seguida) e, também, da procura educativa.

### 4.3 - A abordagem Sociológica

No desenvolvimento deste trabalho, desde o inicio que não pretendíamos enveredar exclusivamente por uma visão sociológica, no entanto , não seria correcto abordar as questões da educação e da sua relação com a economia, sem de algum modo perspectivássemos esta visão. Contudo, não pretendemos expor as diversas correntes da sociologia, mas tão só referenciar algumas das suas perspectivas no que se refere a escolhas educativas.

Podemos dizer que as abordagens provindo da Sociologia têm como ponto comum o defenderem que o ambiente social tem uma influência determinante sobre os comportamentos da procura da educação. Quando nos colocamos a nível familiar, a variável chave será a origem social do aluno, que cria um fenómeno de desigualdade

de oportunidades perante a educação. Ou seja, a procura de educação é largamente influenciada pela origem social do indivíduo.

A chamada *"herança cultural"* contribui para a desigualdade de oportunidades. O sucesso escolar varia (para níveis de rendimento iguais) com o nível cultural dos pais (medido pela ocorrência do diploma mais elevado dos pais), considerando-se que esse "efeito cultural" é tanto mais importante, consoante se trata duma fase inicial estudos.

Por outro lado, também a envolvente escolar joga um papel importante. Certos aspectos e factores do sistema educativo tem um efeito importante na decisão dos indivíduos, quer seja no prosseguimento dos estudos, quer seja na escolha do tipo de cursos. Os principais factores serão:

- a estrutura pedagógica dos estabelecimentos ou do sistema, a possibilidade de prosseguir os estudos num certo local ou não;

- as modalidades de orientação, selecção de pré-requisitos, papel das relações professores, pais, alunos na decisão, o nível escolar onde se faz orientação escolar, a informação concedida a cada estudante, etc..

Para além destes factores, existem outros mais difusos, mas que tem um papel por vezes importante, como seja a influência de alguns docentes e/ou outros alunos, que por efeito de imitação, tem implicações nas decisões e opções educativas.

Também aqui se pode identificar uma visão a nível macro-sociológico, onde encontramos as correntes que valorizam a influência da sociedade no seu conjunto, dado que esta têm tendência em se reproduzir, com o objectivo de seleccionar os indivíduos. A escola é nesta perspectiva o local ideal para efectivar essa selecção e inculcar os valores sociais dominantes. Deste modo, as crianças provindo de categorias sociais favorecidas estão em melhores condições. Estão nesta linha sociólogos como Bourdieu e Passeron, que defendem a ideia de que existe um elitismo no recrutamento escolar.

Utilizando a classificação de Boudon( 1974), sociólogo que se insere na corrente do "paradigma da acção" , podemos sintetizar as diferentes teorias provindo

da área sociológica, que pretendem explicar as diferenças sócio-culturais em matéria de escolhas educativas, em três grupos:

- *teoria do "valor"* , as classes sociais tem sistemas de valores diferentes que influenciam as suas atitudes face aos benefícios da educação;

- *teoria "cultural"* , as desigualdades de oportunidades educativas provêm das diferenças de oportunidades culturais das famílias pertencentes às diversas classes sociais;

- *teoria da "posição social"*, o essencial reside na "distância social" que o indivíduo proveniente de determinada classe social tem que percorrer para atingir um dado nível de educação e dos custos que daí resultam, por oposição aos benefícias esperados.

Boudon, socorrendo-se das estatísticas escolares, considera que a teoria do "valor" e a teoria "cultural" são insuficientes para explicar a relação existente entre a origem social e a experiência educativa. A teoria da "posição social" aparece assim mais abrangente e corresponderá melhor à realidade, porque se deve ter em conta a multiplicidade de factores e todas as interacções entre os diversos fenómenos e não apenas uma das suas dimensões.

As teorias do campo sociológico podem ter uma interpretação a nível da economia da educação. Com efeito, para um determinado investimento educativo, os custos e os benefícios podem ser apreciados de forma diversa, de acordo com o meio social de origem. Basta pensar que a decisão de "perder" rendimento imediato, que resulta de prolongar os estudos, é mais difícil de suportar à medida que se "desce" na hierarquia social. Inversamente, as despesas educativas ou culturais tem mais tendência de crescer com o meio social.

Relativamente aos benefícios, a diferenciação assenta sobretudo no "sucesso" escolar. Se o êxito escolar cresce com o nível social, a previsão dos benefícios futuros é tanto mais elevada quanto o indivíduo provêm de um nível social elevado.

Para além disso, pode surgir na nível da profissão exercida , para um mesmo nível educacional. Mesmo considerando indivíduos com níveis de educação idênticos, o mercado de trabalho terá tendência a valorizar as características pessoais não "filtradas" pela escola e que dependem do meio social. Reconhece-se um certo nepotismo cultural dentro do mercado de trabalho, o qual têm tendência a apreciar e a remunerar as características "não filtradas" pelo diploma e que dependem sobretudo do meio social donde provêm o jovem diplomado.

Deste modo, a combinação destes elementos pode conduzir a uma avaliação diferente e, consequentemente, os cálculos da taxa de rendimento obtidos com a o investimento na educação, que dependerá assim em ultima instância do meio social do estudante.

## 5 - O papel da Educação no desenvolvimento sócio-económico - as novas teorias do crescimento

A articulação teórica entre a relação educação/desenvolvimento económico obriga a situar o problema no longo prazo, dado que se está perante fenómenos relativos aos processos de divisão do trabalho e da produção e às condições em que se dão as mutações tecnológicas e sócio-económicas. Desde cedo, se intuiu a importância da acumulação do conhecimento para a actividade económica e para o desenvolvimento. Assim, pretende-se de seguida apresentar alguns dos conceitos usados nas novas teorias do crescimento económico, as quais procuram incorporar o conhecimento como um factor vital nos processos de desenvolvimento.

Esta relação constatada entre educação e crescimento tem sido bastante equacionada e, de um modo geral, é relativamente pacifico que a educação cria um conjunto de factores favoráveis ao processo de crescimento económico. Efectivamente, a educação melhora a produtividade dos indivíduos e permite a economia ter à sua disposição uma mão-de-obra qualificada, em particular no domínio cientifico e tecnológico, adaptada à tecnicidade crescente da economia actual.

Por outro lado, o desenvolvimento passa também, pela capacidade de procurar oportunidades, quer sejam novas técnicas, novos mercados, o que implica capacidades

para descodificar com eficácia a informação. Ora, um alto nível de educação é uma ambiente favorável neste âmbito, permitindo o desenvolvimento de actividades de investigação que estão na base do progresso técnico e do crescimento.

Existem, ainda, outros aspectos relevantes. A educação provoca um "estado de espirito" favorável, dado que ela pode incutir nos indivíduos desejos e atitudes conducentes ao sucesso, competição, procura do progresso. De forma semelhante à "teoria do filtro", defende-se que a educação podendo não ter influência directa na produtividade dos indivíduos, pode modificar as suas atitudes.

Mas, a relação entre a educação e o crescimento económico é muito complexa, não havendo prova evidente que o crescimento do nível de educação leve automaticamente a um nível de desenvolvimento superior. Carry A. (1993, p.2) afirma neste contexto que:

> *"Isso leva a postular que a educação (entendida como processo de difusão de conhecimento) é uma condição necessária, mas não suficiente dos mecanismos de desenvolvimento e que evoluções divergentes, ou pelo menos disparidades temporais, entre os dois fenómenos podem existir"*

Mark Blaug (1985, p.25) evidencia também esta complexidade na relação entre a educação e o fenómeno do crescimento, dizendo:

> *"Não faz realmente sentido dizer que é tecnicamente "necessária" um determinado nível de educação da população economicamente activa de um país para que possa atingir um certo nível de crescimento económico daquele país. ...*
>
> *A Educação contribui efectivamente para o crescimento económico, não como um dado indispensável ao processo de crescimento, como usualmente a primeira geração de economistas argumenta, mas simplesmente como um enquadramento, que de uma forma ou outra, rodeia o processo de crescimento."*

O crescimento económico foi inicialmente explicado pela teoria clássica por dois factores fundamentais - o trabalho e o capital (e nalguns autores a terra). Contudo, recentemente autores como G. Abraham-Frois (1991, p.281) introduziram o "progresso tecnológico", o qual seria autónomo, não explicado pelos outros dois factores.

Esta conclusão resultava, em grande medida, dos trabalhos desenvolvidos por Edouard Denison economista americano, que procurou determinar os factores que afectavam o progresso técnico. Estudou o crescimento dos Estados Unidos durante o período de 1929 a 1957, dando especial relevo particularmente ao papel da educação na qualidade da mão-de-obra. Nesse estudo de 1962, concluiu que o rendimento dos EUA, em média, tinha aumentado em 2,93% por ano. Partiu duma equação de definição da taxa de crescimento da economia do tipo:

$g=d + b.n + a.q$

onde:

g= taxa de crescimento da produção

d= coeficiente de dimensão da função

n =mão de obra

q = capital técnico

Denison, seguindo a teoria clássica, estimou que o *g* fosse igual a 2.93%, o *q* a 0.45% e *n* igual a 1.09%. Por sua vez o coeficiente *b*, que correspondia à parte dos salários no rendimento nacional, foi estimado em 0.73, tendo concluído que a contribuição dos chamados factores "brutos" (Capital e Trabalho) era de :

$b*n + a*q =0.73(1.09\%)+0.27(.45\%)=0.92\%$

Subsistia, desta forma, uma parte residual (2.01%). Denison foi procurar determinar esta parte residual, a parte que seria atribuída à educação. Assumiu que poderia medir o crescimento da educação a partir do crescimento dos salários. Durante o período estudado os salários tinham crescido em média 0.94% e o peso dos salários no rendimento nacional tinha sido na ordem dos 0.73. Assim, a educação

contribuiria com 0.73 x 0.94%, isto é 0.68% da taxa de crescimento da economia. Dado que a taxa de crescimento era de 2.93%, podia-se concluir que, perto de 23% da taxa de crescimento da economia era imputável à educação.

Foram avançadas diversas criticas a este modelo, em especial pondo em causa algumas das hipóteses de partida e, especialmente, a de ter afirmado sem qualquer justificação, que o crescimento não directamente explicado pelos factores capital, trabalho e produtividade do trabalho, seria explicado pelos efeitos indirectos da educação.

No entanto, esta abordagem foi importante para a ciência económica e para a educação, uma vez que teve o mérito de colocar a questão do progresso técnico nos modelos de crescimento, sublinhando o papel da educação nesse progresso técnico, mais concretamente o papel do capital humano na evolução do progresso técnico. Ao mesmo tempo sublinhava o papel macro-económico da educação, visualizando esta como um factor de produção.

Charlot (1994) refere, entretanto, outros estudos levados a efeito neste âmbito. Em 1980, M. Lockheed, J. Jamison e L.Lau publicam uma síntese de 37 estudos realizados sobre a relação entre a educação e a produtividade dos agricultores nos países de fraco rendimento. Estes estudos pretendiam responder a três questões principais:

-A Educação tinha ou não um impacto sobre a produtividade?

-Esse impacto era função do ambiente envolvente (moderno ou tradicional)? Se em particular, era maior numa economia moderna como defendia T.Schultz?

-Se a capacidade de integrar novos serviços ou tecnologia melhorava a produtividade dos agricultores?

As principais conclusões que se retiravam desses estudos permitiam ver que de entre os 37 estudos, 6 deles tinham coeficientes de educação negativos, mas não significativos e nos 31 restantes, o coeficiente aparecia positivo e bastante significativo. No entanto, como já se chamou a atenção, é necessário ter cuidado com

as comparações entre países, dado que nem sempre a uma definição, por exemplo um ciclo de estudos, corresponde a mesma coisa.

Por uma questão de sistematização, as correntes que se debruçam sobre a relação economia - educação podem ser classificadas em duas grupos: - *as teorias da regulação* e as *teorias do crescimento endógeno* e que são conhecidas como as *novas teorias do crescimento*, por oposição posição tradicional das teorias neoclássicas do crescimento.

As teorias neoclássicas do crescimento interrog ram-se sobre as condições do crescimento óptimo, ou dum crescimento equilibrado a uma taxa constante de pleno emprego. O progresso técnico, quer ele seja autónomo, integrado ou endógeno, ocupa então um papel preponderante. Em síntese, o crescimento depende fortemente do progresso técnico.

Esta visão de partida do modelo neoclássico, da qual faz parte a teoria do capital humano, tem sido criticada e daí a razão para o aparecimento de outras explicações - as novas teorias do crescimento, que partem de fundamentos diferentes para a explicação do crescimento económico, quer se trate de estudar as fontes do crescimento, quer dos mecanismos e o seu ritmo. Podemos aqui identificar duas correntes fundamentais:

- a teoria da regulação, que põe o acento nos ciclos longos da evolução da taxa de crescimento e nas mudanças observadas nas formas de regulação emanantes das instituições;

- a teoria do crescimento endógeno, que partindo dos pressupostos neoclássicos (da teoria do capital humano), desenvolve novos conceitos, considerando que a taxa de crescimento da economia é função da taxa de acumulação da formação, definida esta em sentido lato, por formação inicial, a aprendizagem e, ainda pela formação profissional.

## 5.1 - A Teoria da Regulação

A *teoria da regulação* aparece como uma alternativa às posições dos economistas neoclássicos e pode ser considerada como um programai de investigação (como o define Lakatos) alternativo à linha de pesquisa tradicional, em especial no que se refere à metodologia usada..

Esta teoria tem uma abordagem que se afasta do individualismo metodológico, aproximando-se da sociologia e da história, procurando ver as sociedades capitalistas no seu conjunto, com uma perspectiva macro-económica e de longo prazo. De facto, evidencia-se em paralelo os ciclos longos da evolução da taxa de crescimento e as mudanças observadas nas formas de regulação das instituições.

Para esta teoria, o desenvolvimento do sistema educativo só pode ser entendido dentro do contexto histórico da dinâmica social e em particular através do papel de controlo do Estado sobre a economia, afastando-se assim da teoria do capital humano no sentido mais restrito. Destaca o papel das relações sociais e a sua evolução histórica, considerando que são elas quem regula a esfera económica, fazendo-se apelo a uma relação muito estreita entre a economia, a sociologia e a história. Introduz-se a importância da "história das "instituições" nas mudanças económicas e, em particular, nas crises.

Enquanto, para a economia "walrasiana"(neoclássica) não existem crises, apenas desajustamentos temporários, a teoria da regulação considera as estruturas sócio-económicas, as quais determinam a acumulação e a regulação do crescimento. Distinguem dois tipos de crises: "as pequenas crises" e "as grandes crises". Enquanto nas primeiras não é necessário mudar o modo de regulação, mas apenas proceder a ajustamentos, na resolução das "grandes crises" é necessário mudar para novas estruturas. As instituições tem, então, um papel fundamental dentro dos ciclos de crescimento e na sua gestão.

Esta abordagem vem na sequência dos trabalhos pioneiros de Nikolai D. Kondratieff (1883-1930?), de François Simiand (1932), de G.Imbert (1959), Shumpeter (1912 e 1928) e mais recentemente de Louis Fontvieulle (1976). Todos estes autores tem em comum o procurarem analisar as diversas fases de expansão e recessão das economias industrializadas em termos sócio-económicos, em especial no

que toca à utilização da mão-de-obra e às relações sociais, insistindo sobre o contributo da divisão do trabalho para a produtividade.

Iremos expor algumas das conclusões destes autores, para o que seguiremos o texto síntese de Alain Carry de 1993.

A relação entre educação e os ritmos de desenvolvimento económico foram pela primeira vez abordados por Kondratieff (economista russo, que fundou e dirigiu o Instituto de Conjuntura Económica de Moscovo e que morreu na prisão em data desconhecida), quando este se interrogou sobre o mecanismo endógeno que estaria na base dos "grandes ciclos da conjuntura".

Este autor considerou que, à semelhança dos bens materiais (grandes edifícios, linhas de caminho de ferro), a formação dos homens se poderia classificar no seio do grupo dos "bens de capitais essenciais", que estariam ligados às condições sociais do desenvolvimento da educação, que por sua vez estava ligada à dinâmica económica.

Kondratieff considerava que a análise económica da educação reduzir-se-ia à compreensão das condições nas quais os homens são capazes de se submeter formalmente aos actos de produção e ao seu encadeamento. A articulação dialéctica que liga a evolução do nível intelectual dos homens às formas tomadas pelo desenvolvimento passa a ser um dos pontos chave, afastando-se assim da leitura dos primeiros economistas seguidores de Adam Smith. Como eles considera explicitamente que a formação é um investimento produtivo, mas de forma inovadora, considera que o comportamento e o seu modo de renovação dependem directamente dos ritmos da evolução das condições de acumulação no longo prazo.

Kondratieff chegou à conclusão que as condições em que se operava a renovação e a extensão dos bens de capital não é nem progressiva , nem regular, mas que se caracterizam pela existência de grandes vagas na evolução da conjuntura. O processo de acumulação dos "bens de capitais essenciais", bem como a sua formação é descontínuo no tempo, tomando a aparência dum movimento em forma de ciclo. Constatou que regularmente o período mais propicio à renovação e ao crescimento encontrava-se situado no fim do período descendente e, sobretudo, no principio do período ascendente, logo que as condições mais favoráveis do seu financiamento estavam reunidas.

Deste modo, o problema das despesas da educação é colocado no processo das flutuações longas da economia, ainda que este autor não dê resposta sobre o papel que a educação pode ter no quadro das mudanças do sistema económico, nem tenha dado qualquer explicação sobre a gestão e o financiamento destes "bens de capitais essenciais". Contudo, há que reter a ideia central de Kondratieff que, à semelhança das outras despesas de investimento, o movimento do financiamento da educação segue o perfil dos grandes ciclos, eventualmente como uma ligeira antecipação da alta e da baixa, devendo as despesas de educação ser inseridas nos ciclos de longo prazo.

Alguns anos mais tarde, François Simiand (1932) em França estuda a evolução dos salários no longo prazo e põe em evidência a existência duma sucessão de fases de alta e de baixa, onde se situam os chamados *"point-tournant"*. Simiand tem a ideia de confrontar no longo prazo a evolução das condições de difusão dos conhecimentos e a evolução dos salários. Constata que a expansão não foi nem uniforme, nem contínua, mas pelo contrário, foi marcada por fortes acelerações em certos períodos e paragens em outros. Conclui que não existe correspondência e que estes dois indicadores seguem percursos inversamente proporcionais. Considera que a evolução da produção dos actos legislativos respeitantes à educação são globalmente contra-ciclo em relação à evolução do salário.

Apesar das diferenças, a conclusão de Simiand não é contraditória com a hipótese de Kondratieff, segundo a qual a análise do ciclo dos salários resultava acima de tudo do montante dos financiamentos. Existe até uma certa concordância, ao considerar-se que a fase de depressão corresponderá ao período de transformação das condições institucionais que organizam a subida do produto social dos capitais necessários ao financiamento da educação.

Simiand, para além de estudar o ritmo da produção legislativa, procedeu a estudos sobre a curva de iletrados em França a partir de 1932. Nos seus trabalhos concluiu que a flutuação de longo prazo do desenvolvimento da educação não é comparável à do salário e, por consequência com o movimento económico, a não ser como uma relação indirecta.

Em 1959, G. Imbert ao contrário de Simiand, procurou através do estudo da difusão dos conhecimentos, uma causa explicativa do movimento da taxa de salário,

acabando por inverter a causalidade. Considerou que os movimentos longos tinham uma incidência sobre o comportamento dos indivíduos, em particular na questão do prosseguimento dos estudos, dado que provocam um aumento dos rendimentos. A partir dos seus estudos, avança com a hipótese de não estar devidamente sustentada a ideia segundo a qual o desenvolvimento da instrução é um efeito induzido pelo aumento dos rendimentos.

Em conclusão sobre os resultados a que chegam estes autores, Carry (1993, p.12) afirma:

> " *Os autores concordam em reconhecer que a ligação economia-educação cria uma evolução de natureza irreversível, mas é nítido que não conseguem justificá-la de forma analítica*"

Outro economista, cujos trabalhos tem interesse mencionar é Shumpeter. Este economista distinguia entre o *crescimento*, resultado duma adaptação contínua e regular da economia aos estímulos exteriores de fraca amplitude e a *evolução económica*, consequência duma transformação brutal e descontínua de combinações produtivas por razões endógenas à economia.

Na realidade, Shumpeter veio chamar a atenção para a necessidade de se ponderar o "stock de educação" no longo prazo. Considerou que a formação fazia parte dos "bens de capital essenciais" e que se tratava dum investimento produtivo, cuja evolução dependia da sua acumulação. Resolve o problema do movimento de mutação entre a "adaptação" e a "transformação" introduzindo a figura do empresário, encarando-o como fenómeno fundamental da evolução económica. A inovação torna-se assim um processo autónomo que não tem que estar ligado às situações de bloqueio das estruturas sócio-económicas. Shumpeter (1989, p.25) afirma que

> *"Podemos incluir este elemento na nossa lista de factores de crescimento, observando que ele se relaciona com a "qualidade do material humano" e em particular com a "qualidade de liderar pessoas". E uma vez que resposta criativa significa, na esfera*

*económica, simplesmente combinação de recursos produtivos existentes de novas maneiras para novos fins, e desde que esta função defina o tipo económico que designamos por empresário, podemos reformular as sugestões acima referidas, dizendo que devemos reconhecer a importância de sistematicamente questionar a iniciativa empresarial como factor de crescimento económico."*

Mais recentemente, Louis Fontvieille (1976) procurou pôr em evidência que na evolução de longo prazo das despesas públicas, existe claramente uma concordância entre a fase de desenvolvimento das despesas de educação e a fase de dificuldades económicas. Citado por Carry (1993, p.15), afirma que:

*"... a existência de largas flutuações (para as) despesas públicas cujo período é idêntico ao dos movimentos descritos por Simiand e Kondratieff, mas cujas fases são de sentido oposto ao dos movimentos de Simiand e Kondratieff."*

A abordagem de Fontvieille considera que o movimento longo, do tipo Kondratieff, exprime as condições nas quais se efectua a regulação da economia, mas as relações a determinar não são de natureza "monocausal" a partir de mecanismos indutivos, mas antes ligando de forma contraditória as condições da acumulação às formas da vida social. Para ele, as despesas de educação contribuem para o desenvolvimento da força de trabalho e do próprio indivíduo em todas as suas dimensões. Procedeu, assim, a um estudo histórico onde procurou encontrar os diferentes processos utilizados para estabelecer o equilíbrio entre as competências oferecidas e as qualificações exigidas, ao mesmo tempo que procurou analisar as condições de valorização do capital.

Verificou que durante a fase de prosperidade, o crescimento rápido das forças produtivas provocava uma modificação da sua massa, da sua natureza e do seu valor unitário. O equilíbrio entre competências médias da força de trabalho e as exigências do processo de trabalho tenderia então a romper-se, sem que o Estado conseguisse travar o processo. A remuneração insuficiente dos capitais conduz a uma longa fase

de depressão, que dura tanto mais quanto as adaptações das estruturas não esteja conseguida. Estas por vezes necessitam de capitais importantes, em particular no domínio da educação, que por sua vez vão penalizar os outros capitais produtivos nos seus esforços de recomposição.

O crescimento rápido das despesas da educação não é realmente efectivo, a não ser que o Estado consiga reunir as condições políticas necessárias para tomar decisões de adiantamento do rendimento nacional, condição necessária para que possa haver mudanças estruturais do sistema educativo (obrigatoriedade, gratuitidade e prolongamento escolar, densidade territorial, diversificação das formações, profissionalização dos professores), elas próprias indispensáveis ao retorno ao ponto de alta no ciclo de longo prazo.

Através dos seus estudos relativos ao ramo da industria carbonífera, concluiu que as fases de depressão caracterizam-se como períodos de revalorização da força de trabalho, consequência provocada pelo custo superior da força de trabalho e da baixa de produtividade. Defende que aumento dos saberes participa na modificação do conjunto da organização social gerada e ajuda a sair da fase de depressão, embora não conclua que seja a causa dessa mudança, tendo apenas um efeito "acelerador".

Estas posições, com alguma inspiração marxista, aproximam-se também das teorias de Keynes, o primeiro grande teórico da procura. A sua teoria pretendia explicar a crise dos anos 30 pela existência de uma "desnível" profundo entre os fortes ganhos de produtividade e a fraca progressão na massa salarial real.

Alguns destes autores, conscientes de algumas criticas que foram sendo postas a estes estudos, mas inspirando-se neles, vão tentar pensar o papel da educação na evolução da produção, dando corpo ao que actualmente se conhece por teoria da regulação. Carry (1993) partindo da hipótese de que as inovações se fazem graças a um "stock" de educação importante, considera que a educação, para além de reflectir a faculdade de as pessoas se integrarem no processo produtivo, contribui igualmente para as mudanças estruturais, em particular para criação da inovação e a sua difusão na produção.

Para esta corrente, parece claro que existe uma relação positiva entre Crescimento-Educação, sendo importante explicitar essa relação causal :

- a formação de um stock de educação e os mecanismos que lhe permitem trazer uma eficácia suplementar na produção são complexos e longos. Inscrevem-se num movimento de mudança das estruturas produtivas e da regulação por parte do Estado pelas despesas públicas em educação;

- põem o acento tónico na existência de limiares quantitativos de educação necessários para a transformação das formas tecnológicas e sociológicas da produção, das relações de produção e para a saída de crises profundas;

- o tempo é descontínuo, e o stock de educação é analisado no sistema produtivo em termos de ciclos e transformação progressiva das estruturas produtivas.

Seguindo os contributos dos autores anteriores, Carry procurou explicar os meios de criação do conhecimento e contribuição desse conhecimento para a esfera produtiva. Nesta, é preciso distinguir entre as evoluções sectoriais devidas às mudanças tecnológicas, das que são devidas aos novos consumos e à modificação profunda das trocas e da produção. Afirma (p.19):

> " *Ora, entendemos por desenvolvimento dos homens, todas as formas sociais de desenvolvimento cujo objecto é a manutenção das capacidades físicas e a expansão das faculdades intelectuais sejam elas pessoais ou colectivas: o desenvolvimento dos homens é o contraponto da acumulação material.* "

Temos, pois, dois níveis de análise: um, que se baseia numa noção de tempo contínuo e descreve a evolução não radical, o das pequenas crises e, um outro, que se baseia num tempo descontínuo que descreve os mecanismos de "revolução" das estruturas de produção, no qual se entra no estudo das grandes crises. Deste modo, pode-se encontrar as razões para as dificuldades da teoria do capital humano para medir o investimento de maneira intemporal: os resultados dos ganhos não são os mesmos, para o número de anos de estudo equivalentes, dum indivíduo para outro e sobretudo duma geração para outra.

Em consequência, Carry (p.18) propõe a utilização de uma *"teoria da regulação antropocêntrica"*, a qual permite analisar historicamente dois aspectos bastante contraditórios da força do trabalho: a necessidade de submissão ao processo de produção e o de desenvolver as qualidades e a criatividade dos assalariados.

Esta teoria, constitui um ponto de vista inovador, dado que permite uma abordagem mais globalizante, tendo em conta outros aspectos para além dos económicos da contribuição da educação para o crescimento, mas ao colocar o problema no longo, ou no muito longo prazo, traz algumas dificuldades.

Não parece possível definir uma variável "stock de educação" homogénea no tempo, dado que se reconhecem mudanças estruturais, parecendo difícil procurar um indicador e valor totalmente neutro em relação às transformações estruturais, por forma se construir uma série homogénea para o desenvolvimento da sociedade.

Deste modo, as séries devem ser vistas com alguma cautela, devendo apenas constituir um instrumento para determinar as rupturas e para ajudar a compreensão dos processos em curso e não propriamente fornecer uma medida exacta desses movimentos. Apesar desta limitação, Alain Carry concluiu ser possível determinar dois indicadores: as despesas totais para a educação repartidas segundo a sua estrutura económica e funcional e o stock de formação acumulado por idade.

Contudo, estas séries no longo prazo não são fáceis de conseguir, dados os limites da informação passada relativa às despesas da educação, das despesas das famílias, das pensões, etc., sendo ainda hoje, muito insuficientes os instrumentos da análise económica para analisar a relação entre a educação, emprego e crescimento económico, especialmente quando nos colocamos na análise das mudanças de longo prazo.

## 5.2 A Teoria do Crescimento Endógeno

Voltando ao quadro de referência neoclássico, encontramos a *teoria do crescimento endógeno.* Esta teoria introduziu a noção dos rendimentos de escala globais crescentes, o que constitui uma alteração profunda com o pensamento

neoclássico inicial. Inserem-se aqui autores como Romer (1986, 1990) e Lucas (1988).

Nos anos 50, os autores neoclássicos construíram os modelos de crescimento, especialmente por oposição aos keynesainos ou neokeynesianos. Enquanto os modelos keynesianos partem da procura, os da escola neoclássica situavam-se no lado da oferta, onde o modelo de Solow (1956) é um dos representantes mais conhecidos.

Não nos interessa aqui debruçar com profundidade sobre estes modelos, mas tão só abordar a vertente que liga à educação e formação. De facto, para o modelo clássico e neoclássico, o progresso técnico, sobre a forma de ganhos de produtividade dos trabalhadores, não é explicado pelo modelo, dado que ele é uma variável exógena. Este progresso é por vezes chamado de *factor residual, ou resíduo, ou o 3º factor*. Nestes modelos é fundamental a hipótese dos rendimentos decrescentes dos factores, sem o que não seria possível obter um equilíbrio geral dinâmico.

A aparente contradição entre uma teoria de crescimento sustentado e a hipótese de rendimentos decrescentes têm levado ao aparecimento duma linha de pesquisa mais recente. Autores como Arrow (1962) e Sheshinski (1967) vão introduzir as externalidades, no sentido de Marshall (1890).

Marshall tinha defendido que, apesar dos rendimentos serem decrescentes ou constantes a nível da empresa privada, a utilização dos factores pode ter consequências colectivas positivas e ter, assim, um rendimento social. Acentuava o progresso à base da inovação permitida pelas estruturas adaptadas, especialmente a uma produção em grande escala. As *externalidades* compreendiam, assim, o progresso técnico, ou de uma maneira, mais lata, o progresso do conhecimento.

Malinvaud procurou definir as externalidades da educação, considerando que elas seriam constituídas pelas facilidades de transmissão dos conhecimentos e da informação cada vez mais complexos, resultante da complexidade actual do conteúdo do emprego. A difusão dos conhecimentos na empresa e, de uma maneira geral, em toda a economia potencializa um aumento da produtividade de todos. Este efeito permitia, assim, equacionar rendimentos globais crescentes. Malinvaud (1993, p.22) esclarece:

*"O que são os efeitos externos? Provavelmente apoiam-se no que a educação facilita a transmissão de conhecimentos e de informação, bem como na concepção e conclusão de contratos cada vez mais complexos. A difusão do ensino contribuirá para a assimilação do progresso técnico; permitirá à sociedade ter intuição e praticas económicas sofisticadas e eficientes. "*

Deste modo, conseguia-se resolver o problema de optimização da produção, em equilíbrio concorrencial, mas não se afastava a possibilidade de crescimento. As novas teorias do crescimento baseiam-se fundamentalmente nos modelos desenvolvidos por Romer (1986,1990).

No primeiro modelo de Romer, ainda que seja considerado o modelo padrão do crescimento endógeno, não se fazia directamente a ligação entre o crescimento endógeno e o capital humano. Com efeito, Romer defendia que o crescimento era continuamente sustentado por um fenómeno *de acumulação dum stock de conhecimento* proveniente da acumulação do *stock de capital físico*, via divisão social do trabalho.

Esse modelo de 1986 assentava no conceito de "learning spillover": tal como a empresa acumula capital, também acumula conhecimentos pela aprendizagem, da qual as outras empresas aproveitam pela circulação de informação. Esta noção assenta muito mais na circulação de informação, do que na noção de "learnig by doing" usada na economia da educação. Deste modo, Romer não incorporava explicitamente o conhecimento no trabalho.

No entanto, num segundo modelo de 1990, introduz explicitamente a divisão social do trabalho e considera que as inovações são devidas directamente a uma actividade de formação. Admite que existe um sector de pesquisa por si próprio, que contribui para a produção de novos bens. O capital humano é repartido entre o sector de produção de bens finais e o da pesquisa. Neste segundo modelo, o capital humano constitui verdadeiramente um factor de produção.

Outro economista Lucas (1988) retornou à noção de externalidades para construir um modelo de crescimento endógeno. O seu modelo é uma das referências

da economia da educação, dado que conseguiu integrar a teoria do capital humano. Considerou que o conhecimento permitia o progresso essencialmente sobre a forma de externalidades.

À semelhança da teoria do capital humano, o seu modelo não separava a oferta de mão de obra e educação. Os conhecimentos estão incorporados no trabalho. O capital humano faz crescer a produtividade do trabalho e do capital e ele é acumulado de tal maneira que, a um dado esforço, corresponderá uma certa taxa de crescimento de stock constante, qualquer que seja o nível atingido anteriormente. A acumulação do capital humano é, portanto, linear e a sua taxa de crescimento é proporcional ao tempo passado na formação. As principais conclusões que se podiam extrair deste modelos foram:

- a taxa de crescimento do produto é explicitamente função da taxa de crescimento do capital humano;

- a taxa de crescimento do capital humano é mais elevada no óptimo do que no ponto de equilíbrio, dado que no segundo caso os investimentos em capital humano são inferiores, a par da negligência dos seus efeitos colectivos;

- isto justifica a intervenção do Estado, à semelhança da teoria da regulação, ou da lógica marxista, devendo o Estado, com a Educação, ajudar as empresas a ter factores produtivos mais eficientes;

- mas apesar desta eventual intervenção, não se consegue facilmente recuperar duma economia mal dotada no momento inicial. O rendimento em capital humano é tanto maior quanto maior for a sua dotação inicial. O stock de capital físico e o stock de capital humano tendem no longo prazo para um ponto que depende das condições de partida. O desenvolvimento dum país depende da sua dotação em factores, estando estes modelos de crescimento endógeno na base de numerosos trabalhos na área da economia do desenvolvimento e de relações internacionais;

- a nível internacional, se há mobilidade de trabalhadores, as taxas de salário de todos os níveis de formação aumentam com a riqueza do país. Se os trabalhadores podem emigrar, eles o farão dos países pobres para os países ricos.

Em conclusão podemos dizer que estas teorias, quer se trate da teoria da regulação, quer se trate da teoria do crescimento endógeno, procuram abordar o impacto directo e indirecto da educação no crescimento económico. Na primeira, a análise do capital humano faz-se através das despesas da educação e das transformações do sistema educativo, na segunda através da definição das externalidadades devidas ao nível social médio do capital humano.

Ambas defendem que a formação incorpora-se no sistema produtivo como elemento determinante, visto este como um processo de longo prazo. O tempo tem para as duas teorias uma importância fundamental, ainda que esse aspecto possa ser mais notório na teoria da regulação, quer numa quer noutra a acumulação e o crescimento estão dependentes das condições históricas do sistema de produção. Para a teoria do crescimento endógeno as condições iniciais determinam o crescimento. Na teoria da regulação a evolução e os fenómenos de regulação são visto num processo de ciclo longo. Existe, também, coincidência entre as duas teorias no que toca ao papel do Estado no sistema produtivo, especialmente através das despesas públicas relacionadas com a Educação ou de Investigação.

## 6 - Outros aspectos da relação entre a Educação e a Economia - As questões do mercado de trabalho, a inflação e a repartição de rendimentos

Na análise da relação entre Educação e Economia podemos, para além dos efeitos da educação no crescimento económico, ter em conta outros efeitos, que se relacionam com os grandes equilíbrios da economia e a repartição de rendimento. De uma forma geral, os grandes equilíbrios na economia podem ser analisados ao nível do emprego, das finanças públicas e da balança de pagamentos.

O primeiro aspecto já foi por diversas vezes abordado, parecendo haver uma relação estreita entre educação e mercado de trabalho, favorecendo esta a diminuição do desemprego. A educação favorece as inovações tecnológicas e o crescimento económico e, também a capacidade de adaptação da mão-de-obra às mudanças ligadas ao desenvolvimento económico, a qual será tanto maior quanto maior for a ligação entre o sistema educativo e o mercado, tendo em conta as necessidades de mão-de-obra deste.

De facto, a generalidade dos dados e estudos apontam para que a taxa de desemprego seja tanto menor e a inserção profissional maior, quanto mais elevado é o nível de educação.

Conceição e Heitor (1998, p.75), em intervenção efectuada no Colóquio-Educação e Sociedade, promovido pelo Conselho Nacional da Educação, demonstravam que para o conjunto dos países da OCDE, a posse de qualificações de grau superior, permite a esses diplomados uma melhor capacidade de integração na vida activa:

> *"... parece claramente evidente que a posse de educação universitária dá mais garantia de empregabilidade do que a sua ausência."*

No que toca aos preços, a educação tem perante a inflação um papel duplo. Pode constituir um factor inflacionista. As despesas públicas crescentes que o desenvolvimento do sistema educativo provoca, acabam por pesar nas finanças públicas. Por outro lado, os salários mais elevados da mão de obra mais qualificada podem "contagiar" os salários doutros trabalhadores.

Mas, também, podem ter um papel desinflacionista. O desenvolvimento da educação tem efeitos benéficos nos ganhos de produtividade, o que pode constituir uma arma contra a subida dos preços. No conjunto, os efeitos positivos parecem superar os negativos, como o provam os casos dos países desenvolvidos, onde as despesas de educação são elevadas e, ao mesmo tempo, as taxas de inflação são relativamente moderadas.

A educação pesa necessariamente nas finanças públicas, quer seja a nível nacional, quer a nível local. Mas esse aumento pode ser compensado, a médio e a

longo prazo, pelo aumento das receitas fiscais. Na medida em que o aumento do nível de educação leva a um aumento do rendimento, e, na medida em que o sistema fiscal assenta no principio do rendimento progressivo, os rendimentos provindo dos impostos directos aumentam. Por sua vez, os rendimentos mais abundantes levam a um consumo mais elevado e, consequentemente, a um imposto sobre o valor acrescentado mais elevado.

Relativamente às relações económicas internacionais, há que distinguir os aspectos comerciais e os financeiro. No que toca à componente financeira, não surge uma relação directa e muito clara entre a educação e os movimentos internacionais de capital. Na parte do comércio, é longa a história dos estudos sobre a relação existente entre a educação para as relações comerciais, desenvolvidos pela teoria do comércio internacional.

Trata-se do debate, que vem desde o principio das vantagens comparativas de Ricardo, retomado pelos economistas Hecksher e Ohlin e ao qual se convencionou chamar o "paradoxo" de Leontief, e que aponta para a heterogeneidade do factor trabalho. Deste modo, poderá ser explicado o facto de os Estados Unidos da América serem um país bem dotado em factor trabalho, uma vez que os trabalhadores americanos eram mais produtivos que os de outros países, dado o seu maior nível de educação, e não em capital técnico, o que levou aquele país a especializar-se na produção de bens intensivos de trabalho.

No seguimento destas análises, a *escola "neo-factorial"* vai introduzir a ideia da decomposição do factor trabalho em diversas categorias, consoante o seu nível de qualificações. A estrutura do comércio internacional seria, então, determinada pela mão de obra utilizada na produção de bens de troca. Quanto à mão de obra, esta está ligada directamente ao sistema educativo e à política educativa seguida em cada país. A título de exemplo, veja-se o caso da Alemanha, que se encontra entre os primeiros exportadores de produtos manufacturados e, onde o sistema de ensino favorece fortemente as formações técnicas.

Outra linha de investigação interessante, passa por avaliar os efeitos da educação sobre a repartição do rendimento. Isto é, saber se a educação promove a equidade na sociedade e, portanto, incentiva uma melhor e mais ajustada repartição de rendimentos. Apesar dos problemas metodológicos colocados no que respeita à

medição dos rendimentos, existem alguns estudos que se debruçaram sobre este aspecto.

Nos países em vias de desenvolvimento, onde as desigualdades de repartição de rendimentos são evidentes, qualquer que seja o método de cálculo usado para medir os rendimentos, parece existir uma relação significativa entre a desigualdade de rendimentos e o desenvolvimento económico, o qual por sua vez estará ligado ao nível de educação.

Em 1955, Kuznets chegou à conclusão que as desigualdades aumentavam numa primeira fase, mas depois começavam a diminuir à medida que o nível de desenvolvimento se elevava. Do mesmo modo os trabalhos mais recentes do Banco Mundial nos anos 80, ainda que de uma forma menos nítida, mostram que globalmente se pode considerar que o desenvolvimento e a educação são um factor de redução de desigualdades. Este efeito reside, sobretudo, na circunstância da educação permitir o aumento dos rendimentos dos indivíduos, elevando-os para níveis de rendimento superior, reduzindo assim a dispersão do rendimento.

No que toca aos países desenvolvidos, esta tendência não se vê de forma nítida, não resultando clara esta tendência de redução das desigualdades de rendimento, ainda que o nível de educação não pare de crescer. Nestes países existem outros factores significativos, como sejam a origem social, o sexo, o nível de desemprego, a especialização da formação, etc..

Nos países industrializados, a elevação do nível de educação resulta do prolongamento generalizado do número de anos de estudo, permanecendo relativamente estável a relação entre a distribuição da formação e a repartição de rendimento. O prolongamento dos estudos e a massificação da educação, levam a uma certa banalização do diploma, implicando que os empregadores comecem a usar outros meios e critérios para fixar as remunerações e a ligação entre educação e rendimento atenua-se.

## 7 A importância das Instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento

Iremos, de seguida, focar a nossa atenção especialmente no subsector do ensino superior, procurando contextualizar a importância das instituições de ensino superior no desenvolvimento social, cultural e económico dum país e duma região, dado que nos propusemos abordar o problema do contributo das instituições de ensino superior para o desenvolvimento, em particular para o desenvolvimento duma determinada região.

As instituições de ensino superior tem, à semelhança do conjunto da Educação, um duplo impacto - um de longo prazo e outro de curto prazo.

No ponto anterior procurámos abordar a perspectiva de longo prazo, no que respeita ao contributo da educação para o desenvolvimento. Neste âmbito inserem-se os impactos de longo prazo do ensino superior, que se relacionam, sobretudo, com a problemática da "acumulação de capital humano" disponível numa região e ou país e na capacidade de atracção da região/ país como localização para as empresas de investigação e desenvolvimento, ou que utilizam mais intensivamente os resultados dessa investigação.

Como já se viu esta abordagem pode ser perspectivada por diversos ângulos, mas há um ponto comum a todas eles, *a acumulação do conhecimento surge como um factor fundamental do desenvolvimento económico.* Neste contexto, o papel das instituições de ensino superior - universidades, politécnicos e outras instituições - ganha uma dimensão importante, visto que estas entidades tem um papel primordial na criação e difusão do saber.

As economias dos países desenvolvidos dependem cada vez mais do conhecimento, levando a que organização da esfera económica requeira recursos humanos com maior grau de educação e formação. Esta exigência está bem demonstrada pela movimento crescente da migração da mão-de-obra dos sectores tradicionais para os serviços. De acordo com Conceição e Heitor (1998), nas últimas décadas, todos os países da OCDE incluindo Portugal, denotavam uma fracção de mão-de-obra empregue nos serviços maior do que a se registava nos países menos desenvolvidos.

Esta importância do sector de serviços, onde se agrupam actividades muito diversas, com requisitos educacionais também diferentes, concentra no entanto, um conjunto vasto de actividades para as quais os recursos intelectuais são fundamentais. Neste contexto, a importância das instituições de ensino superior para a preparação dos diplomados para o mercado de trabalho é pacificamente aceite, quer nos coloquemos a um nível individual (investimento dos indivíduos em educação com vista a maiores rendimentos futuros ou um melhor posicionamento contra o problema do desemprego), que do ponto de vista global da sociedade (adaptação das necessidades da produção a um determinado nível de competências da mão-de-obra) .

As questões relacionadas com o enquadramento de longo prazo do papel da educação e, em particular do ensino superior, não estarão contudo bem perspectivadas, se não nos elevarmos a um âmbito mais lato do que a mera esfera económica. No dizer de Mário Pinto (1998, p.42):

> *"Assim sendo, reconheceremos que as políticas sociais do desenvolvimento, isto é , dirigidas aos aspectos da vida que referimos no âmbito do "social" em sentido restrito, têm poucas décadas. Contudo, são hoje, talvez por isso, das mais pressionantes na vida dos povos. Quem não reconhece importância actual das políticas de emprego, de saúde, de educação, de habitação, de segurança social, só para citar algumas?*
>
> *Obvio e que, inseparáveis destas medidas de política social, são as políticas económicas, na óptica da produção como na óptica ( já mais social, se assim se pode dizer) da repartição.*
>
> *...E aqui que entra, segundo penso, um papel reinventado da universidade, se o entendermos não apenas ocasional e eventual, como ate agora, mas muito mais institucional e sistemático."*

Esta postura de conceber a Universidade (extensível a todo o sistema de ensino superior) como um *parceiro social*, com especial relevo para o desenvolvimento no reforço dos laços entre as instituições e a sociedade, constitui

uma posição interessante e apropriada para enquadrar toda a intervenção das instituições de ensino superior.

De seguida, vamos debruçarmo-nos mais directamente sobre os efeitos de curto (e médio) prazo das instituições de ensino superior. A nível do curto prazo, podemos apontar os impactos económicos directos e indirectos (induzidos) pelas compras das instituições e as despesas dos docentes, estudantes, outro pessoal não docentes e mesmo visitantes da instituição. Estas despesas tem um forte impacto nos indicadores regionais: volume de negócio, emprego, rendimento, valores do imobiliário e nos rendimentos e despesas do poder local. Podemos sintetizar estes contributos como o fizeram Elliot, Levin, Meisel (1988, p.17):

> *" O objectivo principal dum estudo do impacto económico é medir o acréscimo de actividade económica provocado pela presença dum Colégio ou duma Universidade numa determinada região."*

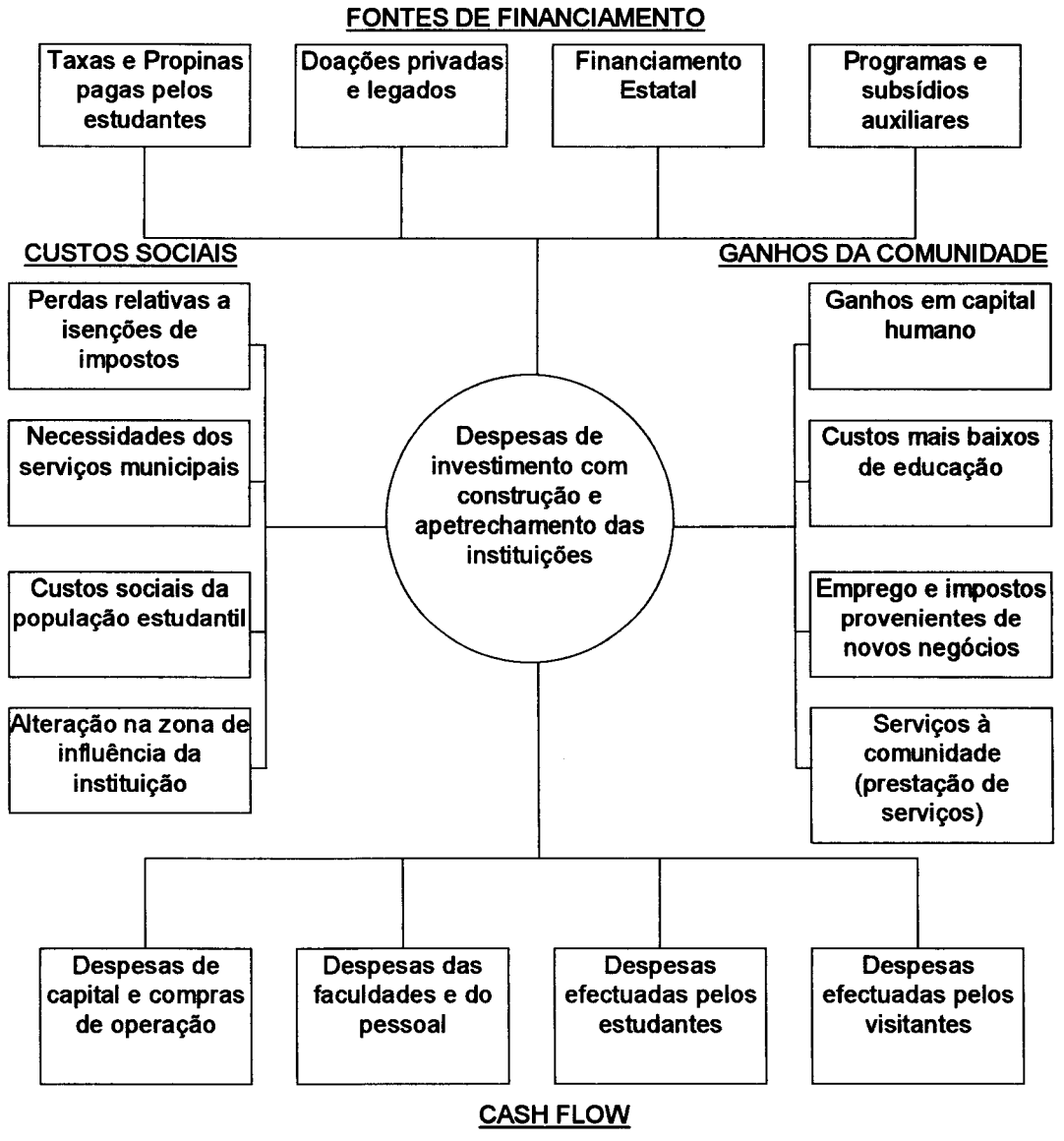
No fundo, trata-se de estudar o impacto económico duma universidade para a comunidade local onde ela se insere, como Bonner (1968, p.339) chama a atenção:

> *"cada dólar despendido directamente pela universidade gera uma multiplicidade de transações indirectas, muitas delas entre empresas que obviamente não tem relação directa com a universidade."*

Esta linha de investigação foi desenvolvida inicialmente nos Estados Unidos e de acordo com Fink (1980) desde 1958 regista-se um conjunto de estudos que analisam o padrão das despesas dos estudantes das faculdades e do seu pessoal e, ainda, os benefícios e efeitos das despesas dos alunos deslocados, constituindo uma corpo vasto de literatura.

Basicamente, a relação económica entre as instituições de ensino superior e a sua envolvente regional, pode ser vista de acordo com quatro vectores - as fontes de financiamento, o "cash-flow" ou despesas, os custos físicos e sociais e, por fim, os ganhos obtidos pela comunidade motivados pela presença das instituições. Fink sintetiza no seguinte esquema esse relacionamento:

Principais componentes da relação económica entre a universidades e a comunidade local




Fonte: Adaptado de Ira Fink – "The Economic impact of Colleges and Universities in the Boston Area. Toronto, Canada: SDL System Research Group, Feb 1974

As fontes de financiamento das instituições de ensino superior variam muito, consoante a tradição de cada país, podendo estarem mais ou menos dependentes do Estado, mas de uma forma geral, o seu financiamento nunca é de âmbito local ou regional. Basicamente, os fundos podem provir de propinas pagas pelos estudantes, dos fundos estatais, das doações ou empréstimos de particulares e de subsídios de empresas privadas.

A proporção como estes fundos varia depende sobretudo do sistema político e social de cada país, mas raramente encontramos os poderes locais a financiarem directamente as universidades e restantes instituições (exceptua-se aqui o caso das Universidades da Madeira e Açores que ate 1995 estavam dependentes do financiamento dos Governos Regionais), uma vez que se reconhece o âmbito nacional deste tipo de organizações, mesmo nos países com maior tradição liberal.

No que se refere as despesas, os autores de influência anglo-saxónica visualizam as instituições de ensino superior como se se tratassem de uma "indústria exportadora" e de "substituição de importações".

Kott (1988,pp.19-32) refere que, do ponto de vista conceptual, uma universidade "exporta" serviços de educação e de investigação, tal como eventos culturais e desportivos para consumidores fora da região geográfica onde a instituição está localizada. Muitos estudantes, pais, assistentes de conferências, visitantes de museus, vêm de outras regiões e gastam tempo e dinheiro na região onde a instituição está implantada. Estas "actividades de exportação" propiciam novos capitais a circular na região.

Por outro lado, muitos estudantes, staff das instituições e docentes não gastariam na região o seu tempo e dinheiro caso a instituição não estivesse aí localizada, dado que eles poderiam visitar ou trabalhar fora da região se a instituição não estivesse aí implantada. Então, neste sentido poder-se-á falar em "indústria de substituição de importações". O capital retido dentro da região gera volume de negócios, emprego e rendimento que não ficaria na região sem a presença da instituição.

Os efeitos directos na economia duma região das instituições de ensino superior são gerados pelas suas compras, salários, as despesas efectuadas pelos estudantes e visitantes. As instituições, à semelhança de qualquer outra empresa

precisam duma provisão de "imputs" para poderem funcionar. Estes impactos incluem trabalho, "matérias-primas" provisões e investimentos de capital, como sejam os edifícios e maquinaria para a educação e investigação. Por sua vez os empregados da instituição e os estudantes requerem alojamentos, comida, roupas, transportes, cuidados de saúde e muitos outros bens e serviços. Na medida em que estas necessidades são providas por pessoas e empresas localizadas na região, assim as instituições do ensino superior são geradoras da actividade económica regional.

Reciprocamente, o governo ou poder local deve ajudar a capacidade das instituições de ensino superior, nomeadamente provendo os acessos (estradas), serviços de bombeiros e de protecção policial nas áreas residenciais e de negócio e propiciar outros programas governamentais de modo a servir a comunidade universitária.

As instituições de ensino superior (universidades, politécnicos, escolas, etc.) podem comprar dentro da sua região, injectando fluxos de dinheiro na economia da região. Os fornecedores implantados na região podem assim ser chamados a providenciar o fornecimento de papel, lâmpadas, serviços de engenharia e arquitectura, e outros tipos de bens e serviços necessários para manter a instituição funcionando, o que tem consequências ao nível da actividade económica da região.

Os salários pagos pelas instituições são usados na economia da região para obter alojamento, comida, roupa e outros bens duráveis e não duráveis e serviços. Do mesmo modo, os estudantes usam os seus recursos para arrendar apartamentos e comprar comida, roupas, divertimentos e serviços dentro da economia da região. Por sua vez, os visitantes do campus frequentemente compram, comem nos restaurantes locais e ficam em hotéis dentro da região.

O Governo ou as autoridades locais podem beneficiar dos impostos sobre vendas e os rendimentos do staff da instituição, dos estudantes e dos visitantes (quando há captação de imposto por região). Podem, ainda, de forma indirecta beneficiar das transferências dos fundos governamentais do Poder Central para os estudantes (para investigação e/ou acção social).

Os depósitos bancários das universidades e dos seus empregados e alunos aumentam a base de crédito local, aumentado os recursos disponíveis para empréstimos e aplicações dentro da região.

Os efeitos do aumento do volume de negócios ajudam, por sua vez, a aumentar as taxas e impostos, bem como as transferências de rendimentos para o poder local. Reciprocamente, verifica-se um aumento das despesas do poder local/regional, dado que é necessário expandir e conservar as estradas e aumentar a capacidade das redes de saneamento básico e implementar redes de segurança em resposta ao aumento da actividade económica. Inclusivamente, pode causar pressão para o aumento das escolas dos subsistemas ex-ante. Deste novo fluxo de actividade, resulta a expansão da base de crédito local, em resposta à capacidade de poupança e depósitos das firmas e dos empregados que trabalham como consequência indirecta do aumento de despesas da comunidade universitária.

Devemos, ainda, considerar os efeitos indirectos provocados pelas instituições de ensino superior na economia duma região, causados pelo aumento do volume de negócios resultante da sua presença. As empresas localizadas na região, que respondem à procura dos "imputs" da universidade e dos consumidores quem lhe estão associados, têm tendência em aumentar os seus salários e as compras de bens e serviços de modo a responder à procura da comunidade universitária. Esta procura induzida e os aumentos de consumos provocados pelos salários dos empregados dessas firmas, constitui um "multiplicador" regional dos efeitos directos das instituições de ensino superior.

A presença das instituições de ensino superior numa região, leva a que estas constituam um pólo de atracção das comunidades dentro da região, como locais residenciais preferenciais e de desenvolvimento comercial. Os residentes e as firmas dependendo directa ou indirectamente da comunidade universitária procuram terrenos e estruturas razoavelmente acessíveis da instituição de ensino superior. Tal como outros factores, o efeito provocado nos preços será função inversa da distância do campus. Contudo, empiricamente este efeito é difícil de calcular, a não ser que se utilize complexas técnicas econométricas.

Em síntese, podemos usar a classificação de Kott (1988, p.21), onde se pretende abarcar todos os efeitos, positivos e negativos, da implantação das instituições de ensino superior numa dada região:

## Efeitos Positivos

| Curto Prazo | | Longo Prazo |
|---|---|---|
| **Efeitos Directos** | **Efeitos Indirectos** | **Efeitos Directos e Indirectos** |
| • Compras das escolas | • Aumento do volume de negócios | • Crescimento do capital humano |
| • Compras dos empregados | • Aumento do rendimento liquido do Governo Local | • Localização das decisões das empresas |
| • Compras dos estudantes | • Aumento da base de crédito local | • Informação do mercado de trabalho |
| • Compras dos visitantes | • Aumento dos valores do imobiliário | |
| • Aumento de Rendimento do Governo Local | | |
| • Aumento do emprego local | | |
| • Aumento do rendimento local | | |

## Efeitos Negativos

| |
|---|
| Não realização (desvio) do volume de negócios |
| Taxas /impostos não cobrados localmente |
| Aumento dos custos operacionais dos Governos Locais |
| Indução de investimentos de capital pelos Governos Locais |

A partir de 1971, após a publicação pelo American Council on Education (ACE) dum Manual para os estudos de impacto das instituições de ensino superior (Caffrey e Isaacs, 1971), surgiram diversos estudos de caso para colégios e universidades americanas, nos quais abordou de forma quantificada estes diversos impactos, tendo sido escolhidos diversos tipos de instituições - jovens instituições em fase de arranque, instituições concentradas num campus e dispersas por diversos locais, de dimensão diversa, grandes, médias e pequenas instituições, etc.

São os casos dos estudos do impacto económico da Southern Illinois University School fo Medicine (Moskoff e all., 1980), da Georgia Statew University (Posey, 1983), da Universidade do Colorado (Bonner, 1984), da University de Wisconsin Madison (Rosen e all., 1985) e da St.Cloud State University (Edwards, 1987). A generalidade destes trabalhos partiu de uma tabela / matriz de imput/output para a analisar a economia da região onde estava situada a instituição de ensino superior. As principais conclusão então tiradas foram:

• No estudo de Bonner de 1984 sobre a Universidade do Colorado chegava-se a um multiplicador global de 1.37 de impacto na economia da região por cada dólar do orçamento daquela universidade.

• Moskoff e alli. empreendeu um estudo em 1980 sobre o impacto da Southern Illinois University School of Medicine, o qual foi calculado a partir dos dados das despesas orçamentais e dos relatórios dos padrões de consumo, do pessoal e dos visitantes da Faculdade. Foram calculados 5 multiplicadores diferentes para determinar o efeito económico indirecto do investimento inicial dos fundos da universidade - compras e gastos, lucros e salários, "emprego marginal" (empregos secundários em full-time criados) e compra de bens duradouros. Apesar de não ter sido calculado é possível deduzir um multiplicador implícito na ordem dos 1.99.

• Em 1983, Posey completou um novo estudo do impacto da Geogia State University na economia da região e Atlanta. Partia, também, das despesas das faculdades, do staff e dos estudantes ( as despesas dos visitantes não locais não foram

trabalhadas). Chegaram a um multiplicador de 1.60, não estando incluido o impacto da universidade no Governo local e na base de crédito.

• No estudo de Bonner de 1984, sobre a Universidade do Colorado chegava-se a um multiplicador global de 1.37 de impacto na economia da região por cada dólar do orçamento daquela universidade.

• Smith em 1985, realiza estudo idêntico para a Gainsville Junior College, no nordeste da Georgia, tendo estimado um multiplicador de 1.652, muito próximo do calculado por Posey para a zona de Atlanta

• Rosen, elabora um estudo para a Universidade de Wisconsin-Madision em 1985, partindo de forma semelhante aos outros trabalhos, das despesas da faculdade, do staff, dos estudantes e visitantes, tendo sido efectuada uma análise detalhada às despesas dos visitantes da universidade (espectadores de futebol e outra actividades desportivas e culturais, pais e amigos dos estudantes, conferencistas, etc.). Foi usada uma tabela de imput e output para calcular um multiplicador de 2.24.

• Em 1987, Elliot e Meisel concluíram um estudo do impacto do Departamento de Economia da Southern Illinois University . O impacto directo era calculado de forma idêntica aos estudos anteriores (despesas orçamentais das escolas e os dados da região). O impacto económico indirecto, contudo, foi calculado com base numa tabela de imput/output da região metropolitana de St.Louis, elaborada em 1972. Foi dada bastante importância às despesas dos visitantes não locais, as despesas de construção da universidade, e ainda o efeito no rendimento liquido do Governo local. Tiveram em devida conta o consumo dos estudantes permanentes que teriam procurado uma universidade fora da área metropolitana de St.Louis, caso a universidade não existisse na região. Utilizaram dois multiplicadores: 2.12 , do sector de outros serviços da tabela e 2.34 para o sector de construção. A inclusão dos rendimentos líquidos do Governo local no agregado económico do impacto total, fez aumentar o multiplicador para 3.03.

De uma maneira geral, a metodologia sugerida pelo manual da ACE ignorava os impactos de longo prazo das instituições, bem como o aumento das aptidões da mão-de-obra local, as relações entre a investigação e a indústria local e os aspectos ligados aos efeitos da localização das empresas numa região.

Estes aspectos tem, contudo, desde a segunda metade da década de oitenta merecido maior atenção em todos os países, surgindo uma nova rede de pesquisa e literatura centrada no impacto das instituições no desenvolvimento económico e social duma região. Citando novamente Elliott, Levin e Meisel (1988, p.31):

> *"O reconhecimento acrescido das ligações entre o ensino superior e o desenvolvimento económico impulsionará futuramente projectos de estudo para medir não só os impactos de curto prazo nas regiões, mas também os indicadores de sucesso a longo prazo na promoção do crescimento económico."*

No que concerne aos efeitos de longo prazo do impacto das instituições de ensino superior, poderemos agrupá-los em 3 grupos de mecanismo: *o desenvolvimento de capital humano na região*, o *aumento da informação disponível para as empresas activas no mercado da região* e *a influência na decisão das empresas em localizarem ou manterem-se na região*.

Como já se expôs, o capital humano é visto por certos economistas como sendo um capital "físico" e "tangível", que fortalece e favorece a actividade económica. Anteriormente, já se teve oportunidade de avançar algumas técnicas de medição do capital humano. Uma das medidas, ainda que grosseira, do desenvolvimento do capital humano é o confronto do valor dos ganhos de vida esperados duma graduação numa instituição do ensino superior, com os ganhos expectáveis duma formação sem a obtenção desse grau. Esta forma de análise é por vezes confrontada com a ausência de dados e, também, pela natureza problemática de alguns dos pressupostos de partida sobre o valor dos ganhos esperados.

Na prática é difícil medir este impacto, apesar de poder ser representado como a soma dos diferenciais de ganhos entre os graduados do ensino superior e os não

graduados, dado que o mercado de trabalho é demasiado complexo para se poder reduzir a esta aproximação demasiado simplista.

Resta, ainda, chamar a atenção para o papel das instituições de ensino superior para a implantação de empresas de investigação e desenvolvimento (biotecnologia, electrónica, etc.), bem como as formas operando serviços de consultaria nas especialidades técnicas, como computação, gestão, engenharia, as quais dependem dum bom e fácil acesso aos mercados de trabalhos especializados dos diplomados das instituições de ensino superior, bem como o acesso às últimas tecnologias e de "expertise" das instituições universitárias. Zumeta e Stephens (1986, p. 4) afirmam:

> *"Não nos surpreende, que haja uma forte evidência empírica de que as empresas dão levada prioridade à aproximação às instituições académicas nas respectivas decisões de formação e implantação."*

Estas empresas, que habitualmente apresentam altas taxas de crescimento podem também ter um forte impacto na economia da região. Na mesma linha de pensamento vai Porter (1990, p.94) quando afirma:

> *"Os factores adiantados são, agora, os mais significativos para a vantagem competitiva. ... Mais escassos, porque o seu desenvolvimento exige investimentos grandes e por vezes contínuos, em capital humano e físico. As instituições necessárias à criação de factores realmente adiantados (como programas de educação) exigem, em si mesmo recursos humanos e/ou tecnologia sofisticados.*
>
> *... O sucesso da Dinamarca em enzimas reflecte uma base de conhecimento cientifico sofisticado em fermentação, por exemplo, e o seu sucesso em mobiliário reflecte uma reserva de projectistas de móveis formada em universidades. A excepcional reserva americana de pessoal habilitado e de especialização cientifica, tanto em computadores como em software, proporcionou uma vantagem significativa não só nessas industrias, mas também em outras industrias dos Estados Unidos, como electrónica médica e serviços financeiros."*

**Nota Conclusiva**

Concluindo este capitulo, podemos afirmar que actualmente são vastos os domínios da investigação sobre a relação entre a Educação e a Economia. Na historia do pensamento económico, a importância da Educação para e Economia surge tardiamente, mas a partir dos finais da década de 50 ganha um significativo campo de defensores.

Se é certo que as primeiras abordagens fizeram-se imbuídas duma visão metodológica individualista, pondo os autores o acento nas razões para a procura da Educação por parte dos indivíduos e das famílias (são os caos dos economista da primeira geração da *teoria do capital humano*, Becker e Mincer), considerando que a educação é um investimento feito pelos indivíduos com vista a obter ganhos maiores no futuro, mais tarde esse âmbito foi-se alargando, com o contributo de outros autores, que apesar de se colocarem no mesmo terreno metodológico, apontaram algumas lacunas a teoria do capital humano.

São os casos dos contributos de Spence com a *teoria do sinal* e Arrow com a *teoria do filtro*. De facto, consideraram que a formação inicial não constituía o único meio de acumulação de conhecimentos, atribuindo, também, um papel importante à vida activa e à experiência profissional.

Outra linha de investigação, centra a sua atenção no processo de inserção dos diplomados na vida activa. Partindo da constatação que a estratégia individual de aumentar o nível educacional, com vista a maiores rendimentos futuros, conforme o defendido pela teoria do capital humano, vão no entanto, procurar explicar a tendência crescente para o alargamento do período de estudos e, em particular, dos de nível superior, o que pode levar na pratica a uma concorrência acentuada no mercado de trabalho. Neste campo, referenciamos os estudos de Lévy- *Garboua (modelo de elegibilidade)*, dos de Giran (*teoria da notoriedade*), nos quais em complemento às teses da *teoria do Job-Search* (baseada na Curva de Philips), onde se defendia que o desemprego poderia ser visto como "voluntário", já que daria melhor condições para procurar de forma eficaz emprego, vêm defender que os indivíduos aceitarão um novo emprego não apenas em função do salário, mas também por um critério de notoriedade e de perspectivas futuras de progressão na carreira.

Noutro referencial de pesquisa, situam-se os autores provindo da Sociologia, os quais criticam as visões "economiscistas" dos defensores da Economia da Educação. Esta abordagem acentua o facto da procura de educação ser intensamente influenciada pela origem social dos indivíduos. A *"herança cultural"* acaba por determinar toda a vida escolar, desde a escolha do estabelecimento, ao tipo de curso, ao "sucesso" educativo e, posteriormente, à entrada o mercado de trabalho.

Colocando-se já numa visão macro-económica, encontramos *as novas teorias do crescimento*, as quais pretendem nos seus modelos ajuizar do impacto da Educação no Desenvolvimento. No fundo, partindo da constatação que um determinado nível de educação é necessário para o desenvolvimento económico, vão procurar compreender a relação causal estabelecida. A sua análise coloca-se no longo prazo e podem ser, fundamentalmente dois caminhos seguidos.

Um programa de pesquisa é o prosseguido pela *chamada "teoria da regulação"*, que inclui os autores que consideram que a evolução da Educação só pode ser compreendida dentro do contexto histórico, dando ênfase ao papel das relações sociais e à evolução histórica das instituições. O problema tem então que ser perspectivando no âmbito da análise dos ciclos económicos - fases de expansão e de recessão, baseando-se nos trabalhos pioneiros de Kondratieff, posteriormente seguidos por Simiand, Imbert e Fontvieulle. Mais recentemente, Carry elaborou uma síntese, a que chamou " *teria da regulação antropocêntrica*", com a qual procurou explicar o movimento contraditório entre a necessidade de "submissão" ao processo produtivo e, simultaneamente a necessidade de promover a qualidade e a criatividade dos assalariados.

Por sua, vez, a *teoria do crescimento endógeno*, de inspiração neoclássica, coloca-se também no longo prazo, tentando introduzir a variável Educação nos modelos de crescimento. Temos como principais exemplos, os modelos de Romer e Lucas, que pretenderam demonstrar que o crescimento é função duma certa acumulação de conhecimento, constituindo o capital humano um verdadeiro factor de produção.

Na parte final deste capitulo, procurou-se enquadrar o nosso estudo ao nível do ensino superior, perspectivando a importância das instituições de ensino superior para o desenvolvimento, em particular para o desenvolvimento regional. O contributo

do ensino superior tem, à semelhança do conjunto da educação, um contributo de longo e de curto prazo. No longo prazo, vamos colocar a problemática na "acumulação do capital humano", dado que se assume que o conhecimento é um factor fundamental do desenvolvimento económico, cabendo ao ensino superior um papel vital, dado tratar-se de organizações criadores e difusoras de conhecimento.

Reconhece-se que nas economias dos países desenvolvidos, a estrutura produtiva tem sofrido mudanças tendentes a reorganizar os sectores da produção, com a deslocação gradual mas intensa da mão-de-obra, para o sector de serviços, onde de uma maneira geral se faz apelo a um alto nível de conhecimentos e de capacidades.

Finalmente, abordou-se a questão da importância das instituições de ensino superior, quer no que respeita às consequências de longo e curto prazo, quer os efeitos directos e indirectos da implantação das instituições numa determinada região. Para além do mecanismo de acumulação de "capital humano" nessa região, pode-se, ainda, identificar uma tendência para a criação duma atmosfera propicia à vinda de empresas que recorrem à absorção de diplomados com especialização,

Registam-se, ainda, as consequências provocadas pelo aumento da actividade económica gerada pela aplicação das receitas das instituições, que sobre a forma de efeitos directos (aplicação das recitas da instituição, despesas dos alunos e familiares, aumento do emprego local, etc.), quer os efeitos indirectos (aumento do volume de negócios da região, aumento da imobiliário local etc.)

Concluindo, este capitulo permitiu assegurar a visão global da relação Educação- Economia, com particular incidência no subsistema do ensino superior.

## Cap. 2 - A realidade Recente do Ensino Superior Português

Patrício caracteriza a educação, e em particular o ensino superior, no nosso pais como sofrendo dum *atraso endémico*, dizendo:

> *"Portugal tem um atraso histórico secular, no que respeita a educação da população... Quanto ao ensino superior, fomos dos primeiros países a criar uma universidade. Mas estagnamos depressa - Só tivemos duas - a de Coimbra e a de Évora - entre 1559 e 1759. Tínhamos uma, apenas, em 5 de Outubro de 1910."*

Apesar dos esforços dos governos republicanos na esfera educativa, com a com a criação das Universidades de Lisboa e Porto e a criação de alguns novos cursos, o panorama do pais em termos de educação continuou a evidenciar uma forte debilidade. A implantação da ditadura em 1926 vem mesmo reforçar essa fraqueza do ensino superior, como o assinala Arroteia (1996, p.23):

> *"Com a chegada do Estado Novo (1928), algumas das medidas já citadas foram sucessivamente alteradas as quais, ao invés de contribuírem para uma maior democratização do ensino superior, mantiveram um regime de acesso bastante selectivo."*

Até aos finais dos anos 40, a ideologização da sociedade e da educação foi forte, obedecendo aos princípios do Estado Novo. Como o afirma Carreira (1996, p.442):

> *"De 1926 até a publicação da Lei Veiga Simão, durante quase meio século, o ensino superior não mereceu grande empenho do Estado Novo. Compreende-se: minimizando a importância da "instrução", os sucessivos governos enveredam pelas políticas "educativas" baseadas na doutrinação religiosa e política, cujos eventuais efeitos só poderiam produzir-se na infância e na adolescência.".*

A partir dos anos 50 começa a delinear-se uma nova preocupação relativamente á educação. Seguindo Patrício, registamos que na governação do ministro Leite Pinto, é promovida a realização de dois estudos no âmbito do Projecto Regional do Mediterrâneo da OCDE, nos quais se conclui pela correlação positiva forte entre o que se chamava "fomento cultural" e "fomento económico", sendo estes esforços continuados parcialmente por Galvão Teles e Hermano Saraiva.

Interessa realçar que no relatório relativo a execução do II Plano de Fomento (1959-1964) aparecia com alguma clareza esse entendimento chegando-se a afirmar que "diversos trabalhos de investigação aplicada têm posto em evidência o papel do chamado "investimento humano" ou "investimento intelectual" no processo económico...".

Chegados aos anos 60 e 70, o pais sofre uma forte aceleração do desenvolvimento económico, com a crescente abertura ao exterior. Lopes (1996, p.236), ao caracterizar a economia portuguesa entre 1960 e 1973, informa que se verificou um crescimento acelerado, com o PIB a crescer a uma taxa média de 6,9%, o que de resto, não tem paralelo na nossa economia, nem nos anos antes, nem nos que se lhe seguiram.

Neste contexto sócio-económico podemos compreender as intenções da reforma Veiga Simão, dada a extrema carência em recursos humanos qualificados do ponto de vista cientifico e técnico. Veiga Simão com a reforma global do sistema educativo pretendia, de acordo com Grácio (1981, p.469), realizar um projecto de "modernização" do sistema educativo, que passava por responder a contestação estudantil e ao mesmo tempo adoptar o sistema ás necessidades do desenvolvimento, tendo promovido um debate publico pouco habitual no regime de então.

Neste período tenta-se dar corpo ao fomento da educação pré-escolar, prolongar a escolaridade obrigatória, reconverter o ensino secundário e expandir e diversificar o ensino superior, estabelecendo-se como meta para o ensino superior uma taxa de escolarização de 9% para a faixa etária dos 18-24 anos. De acordo com Arroteia, a Lei n.º 5/73 vem definir os objectivos principais do ensino superior, perspectivando a diversificação da rede dos estabelecimentos de ensino superior, com

Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados.

A alargamento da rede dá-se com a publicação do Decreto-Lei nº402/73, de 11 de Agosto, com a criação de novas universidades ( Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Minho, o Instituto Universitário de Évora) e, ainda, de alguns Institutos Politécnicos (Covilhã, de Vila Real, de Faro, Leiria , Setúbal e Tomar).

Na realidade as Universidades Nova de Lisboa e a Universidade Nova de Lisboa acabam por dar os seus primeiros passos no ano de 1975, ao mesmo tempo que alguns dos Institutos Politécnicos derivam para Institutos Universitários (Instituto Politécnico da Covilhã para Instituto Universitário da Beira Interior - Lei n.º 44/79, de 11 de Setembro o de Instituto Politécnico de Vila Real para Instituto Universitário de Trás os Montes e Alto Douro - Lei n.º 49/79 de 14 de Setembro), acabando mesmo por passarem a Universidades (UTAD - Decreto-Lei n.º 60/86, de 22 de Março e UBI - Decreto-Lei n.º 76-B, de 30 de Abril ).

A estas instituições vem juntar-se o Instituto Universitário dos Açores (Decreto-lei n.º 5/76), mais tarde a Universidade dos Açores (Decreto-Lei n.º 252/80), a Universidade de Évora (Decreto-Lei n.º 482/79) por transformação do Instituto Universitário de Évora e a Universidade do Algarve (Lei n.º 11/79). Em 1988 o Instituto Universitário da Madeira ascende a Universidade da Madeira (Decreto-Lei n.º 319-A/88) e é criada a Universidade Aberta.

A rede pública passa a compreender o ensino superior politécnico, que de certa forma já era previsto na reforma Veiga Simão, e que só tem plena implementação nos anos posteriores ao 25 de Abril, concretamente com o Decreto-Lei n.º 513-T-/79. No ensino politécnico são incluídos as escolas superiores agrarias, as escolas superiores de educação, os institutos superiores de contabilidade e administração, os institutos superiores de engenharia e numa fase mais tardia as Escolas Superiores de Tecnologia e Gestão (1985) e as Escolas Superiores de Arte e Design (1990).

Para além do crescimento da rede pública assistiu-se, também, ao aparecimento e fortalecimento da rede de ensino particular e cooperativo, com uma multiplicidade de estabelecimentos e de cursos e um crescimento acentuado nos finais da década de 80.

De facto, o ensino superior português sofreu nas últimas décadas um crescimento acentuado, quer quantitativo , quer mesmo qualitativo, verificando-se em muitos aspectos mudanças importantes no sistema.

Patrício (1995), ao analisar a evolução registada no sistema de ensino superior, identificava como os factores mais marcantes os seguintes:

- O crescimento quantitativo acentuado.
- O desenvolvimento do subsistema de ensino politécnico.
- O desenvolvimento do ensino pós-graduado.
- A expansão da rede do ensino superior em todas as zonas do país- a regionalização da oferta da formação.
- A implantação de um sistema de ensino privado.
- A concessão de autonomia pedagógica, científica , administrativa e financeira às instituições de ensino superior público.

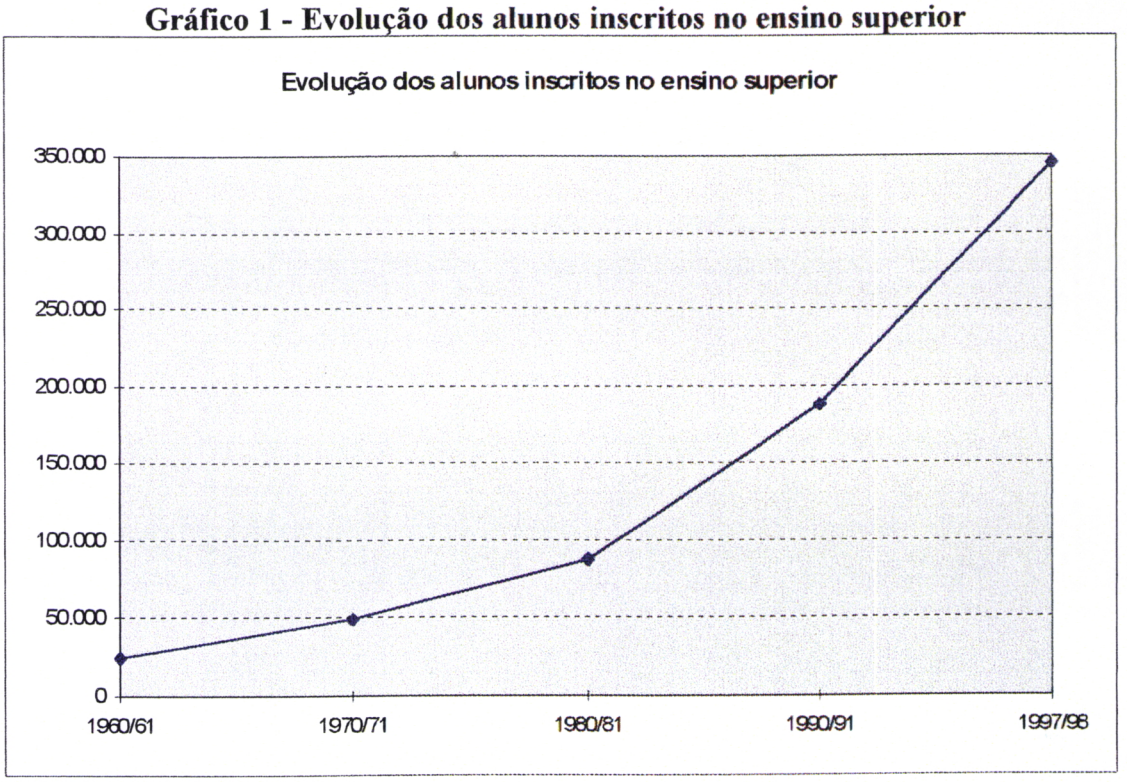
Pretendemos, de seguida, caracterizar alguns dos aspectos mais marcantes dessa evolução, para o que seguiremos três vectores principais - rede de estabelecimentos e alunos, qualidade do sistema - estrutura e qualificações dos docentes, e por fim os recursos financeiros aplicados no sistema nas ultimas duas décadas.

## 1 - O crescimento do sistema de ensino superior - rede de estabelecimentos, alunos e diplomados

Como muitos autores sublinham (Vieira, 1995), o crescimento do sistema do ensino superior desenha-se desde a década de 60. Nos anos anteriores a frequência deste subsistema foi francamente reduzido (em 1940/41 haveriam 9 321 alunos em todo o ensino superior), onde apenas uma elite conseguia frequentar e com uma localização restrita em três pólos universitários (Coimbra, Lisboa e Porto).

Em 1960/61, constata-se que essa frequência sobe para cerca de 24 149 alunos matriculados. Em 1970/71 o número de inscritos no ensino superior era cerca de 49 461 alunos. Em 1980/81, esse número eleva-se para 87 256 alunos, no ano lectivo de 90/91 para 187 111 alunos. No ano de 1997/98 atingiram-se os 344 757 alunos inscritos em todo o ensino superior.

**Gráfico 1 - Evolução dos alunos inscritos no ensino superior**

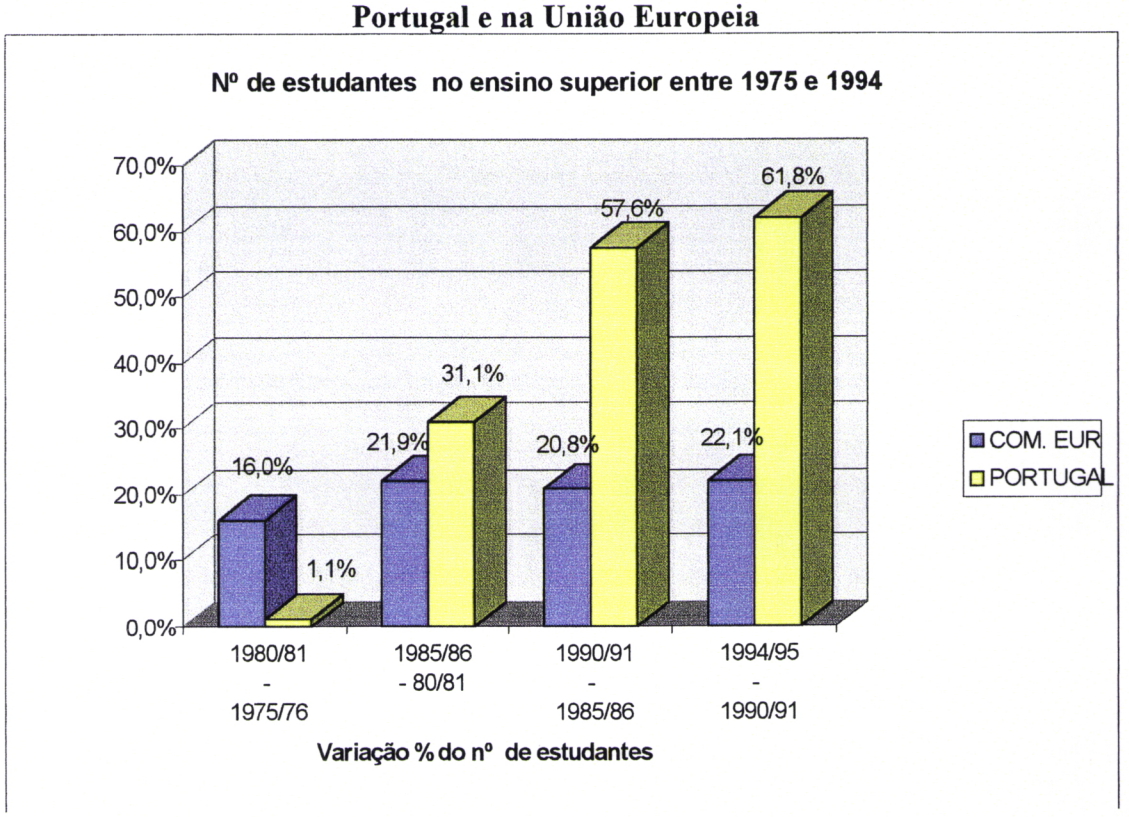



Fonte: Nos anos 1960/61 a 80/81 in A situação Social em Portugal, 1960-1995, org. António Barreto

De 1990/91 e 1997/98 - Direcção Geral do Ensino Superior

Não podemos deixar de marcar o forte crescimento que o ensino superior sofreu, no que toca aos numero de alunos inscritos (englobando o ensino publico e privado), mesmo quando comparamos com dados internacionais (devemos, contudo, chamar a atenção para a ocorrência dos dados serem dispares consoante a fonte consultada, a qual será indicada por forma a facilitar a leitura da informação).

**Gráfico 2 - Variação do número de alunos inscritos no ensino superior em Portugal e na União Europeia**




Fonte : Eurostat, UOE

Para o período de 1975 a 1994, se compararmos o crescimento do número de alunos deste sistema em Portugal com o verificado nos restantes países da Comunidade Europeia, constatamos que há um período inicial em que a vantagem é claramente do conjunto dos países europeus (uma taxa de crescimento de 16% entre 1980/81 e 1975/76 contra apenas 1,1% em Portugal), para passar-se para as fases seguintes, em que nosso pais apresenta taxas de crescimento francamente

significativas, atingindo no ultimo período - 1990/91e 1994/95 - um valor na ordem dos 62%.

Outra forma de testarmos a profunda mudança quantitativa verificada na estrutura da educação em Portugal será compararmos os alunos matriculados em cada subsistema no inicio da década de 70 e num ano recente de 90.

O ensino superior é o que vê crescer mais significativamente o seu peso, passando de apenas 4% para cerca de 13% dos alunos inscritos (passa de 59 700 alunos em 70/91 para cerca de 290 353 alunos em 94/95), seguido do ensino secundário que passa de 11% para 19% (de 163 300 alunos para 457 194 alunos) e do pré-escolar de 1% para 8% (de 17 100 alunos para 185 088 alunos), em detrimento do ensino básico, cujo peso se reduz expressivamente de 84% para 60% (de 1 259 300 alunos para 1 408 449 alunos).

O ensino superior português atingiu uma taxa de escolarização da faixa etária dos 18-24 anos de 18,4% em 1989/90 passando, em 1995/96, para cerca de 37,3%, o que denota uma evolução marcante, já que no ano de 1974 ela se quedaria pelos 6 a 7%.

Contudo deve ser dito que se trata de uma "taxa de escolarização aparente", visto que há muitos alunos no sistema de ensino superior que tem idades superiores a 24 anos e que aqui foram considerados, fazendo deste modo subir a taxa encontrada.

A tendência tem sido sempre de crescimento, mas é o período a partir dos anos 80 e anos seguintes que evidencia a maior expansão. O aumento registou-se, em especial, no ensino privado.

Efectivamente, desde o final da década de oitenta para cá, a taxa de crescimento do ensino privado tem registado valores elevados, só começando a evidenciar uma inversão de tendência a partir do ano de 1996/97, onde, pela primeira vez nos anos 90, o ensino público mostra uma taxa de crescimento maior do que a do outro subsistema.

**Quadro 1 - Evolução dos alunos inscritos por tipo de ensino e de instituição**

| | Ensino Publico | | | | Ensino Não Publico | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Univers. | I.Politec. | Esc.Dupla Tutela | Total Publico | Part.Coop. Univers. | Part.Coop. Outros * | U.C.P ** | Total Não Publico | Global |
| 1980/81 | 66.876 | 6.597 | 1.126 | 74.599 | 2.591 | 2.609 | 2.629 | 7.829 | 82.428 |
| 1981/82 | 68.969 | 7.139 | 1.187 | 77.295 | 2.431 | 2.742 | 3.063 | 8.236 | 85.531 |
| 1982/83 | 71.493 | 8.001 | 1.230 | 80.724 | 2.924 | 2.622 | 3.194 | 8.740 | 89.464 |
| 1983/84 | 74.998 | 9.034 | 1.273 | 85.305 | 4.397 | 3.185 | 2.979 | 10.561 | 95.866 |
| 1984/85 | 78.006 | 9.675 | 1.563 | 89.244 | 5.229 | 4.125 | 4.028 | 13.382 | 102.626 |
| 1985/86 | 79.821 | 10.455 | 1.587 | 91.863 | 5.418 | 4.827 | 4.364 | 14.609 | 106.472 |
| 1986/87 | 80.764 | 12.309 | 1.579 | 94.652 | 9.143 | 7.777 | 4.719 | 21.639 | 116.291 |
| 1987/88 | 84.263 | 15.077 | 1.797 | 101.137 | 9.967 | 8.252 | 5.088 | 23.307 | 124.444 |
| 1988/89 | 87.985 | 18.266 | 1.783 | 108.034 | 11.080 | 11.891 | 5.558 | 28.529 | 136.563 |
| 1989/90 | 94.542 | 22.316 | 2.875 | 119.733 | 15.682 | 16.426 | 6.028 | 38.136 | 157.869 |
| 1990/91 | 102.916 | 28.171 | 4.263 | 135.350 | 19.487 | 24.830 | 7.113 | 51.430 | 186.780 |
| 1991/92 | 110.450 | 33.389 | 5.828 | 149.667 | 26.571 | 34.351 | 7.728 | 68.650 | 218.317 |
| 1992/93 | 119.292 | 38.465 | 6.676 | 164.433 | 30.378 | 42.600 | 8.671 | 81.649 | 246.082 |
| 1993/94 | 126.042 | 43.447 | 6.753 | 176.242 | 32.281 | 52.686 | 8.813 | 93.780 | 270.022 |
| 1994/95 | 131.314 | 48.020 | 6.957 | 186.291 | 41.369 | 53.220 | 9.473 | 104.062 | 290.353 |
| 1995/96 | 138.267 | 52.301 | 8.207 | 198.775 | 43.702 | 61.444 | 9.574 | 114.720 | 313.495 |
| 1996/97 | 146.499 | 58.152 | 8.075 | 212.726 | 48.528 | 62.380 | 10.491 | 121.399 | 334.125 |
| 1997/98 | 150.493 | 65.378 | 8.220 | 224.091 | 46.207 | 64.242 | 10.327 | 120.776 | 344.867 |

* Est. de ensino universitário . não integrado, de ens. politécnico e misto

** Só tem ens. universitário

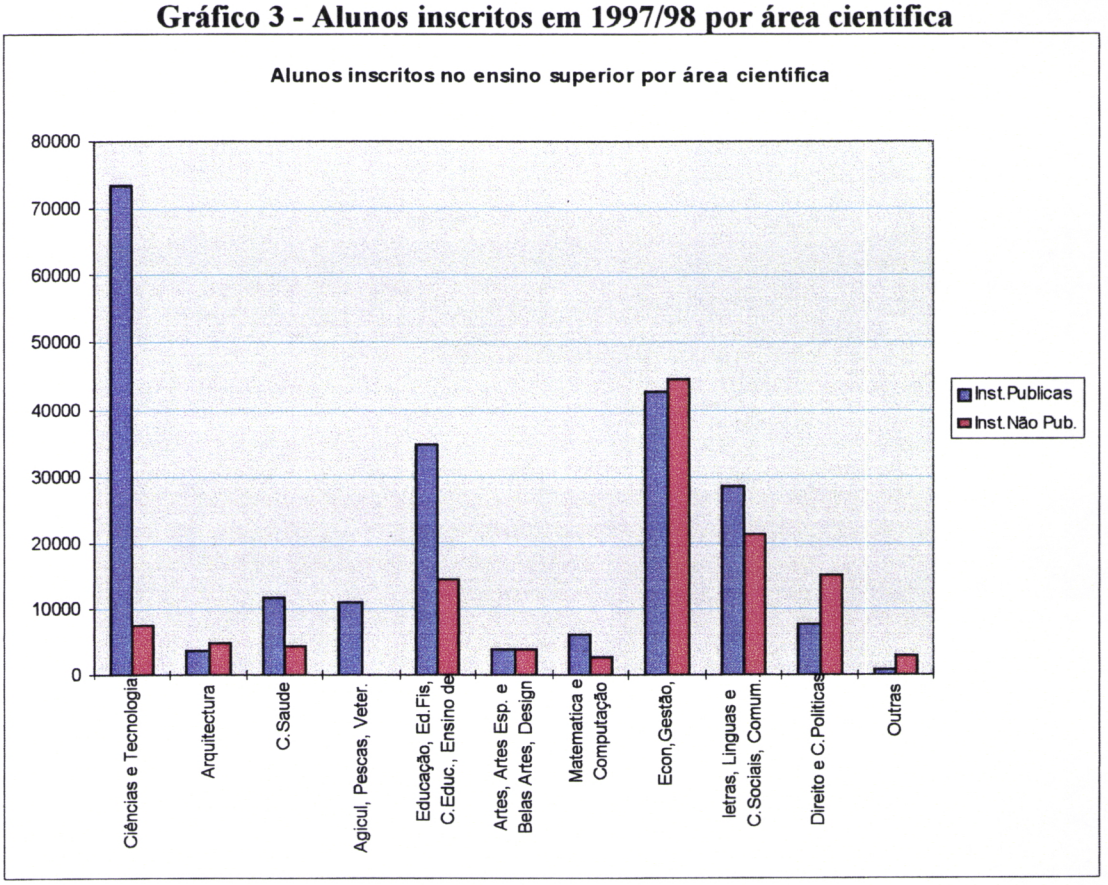
Fonte : DEGSup - DSAT

A importância crescente do ensino particular e cooperativo relativamente ao número de alunos que o frequenta versus o ensino publico é notória, dado que se

passou de uma situação de mero peso simbólico em 197/71 (4% com cerca de 2 100 alunos) para representar em 1997/98 cerca de 35% dos alunos que frequentam o ensino superior.

O crescimento "desequilibrado" do ensino superior, com o ensino superior a apresentar a taxas de crescimento acentuadas, em especial nas áreas de Direito, Gestão e das Humanidades, pode ser bem evidenciado, quando analisamos a estrutura de distribuição dos alunos inscritos (1997/98) por áreas cientificas.

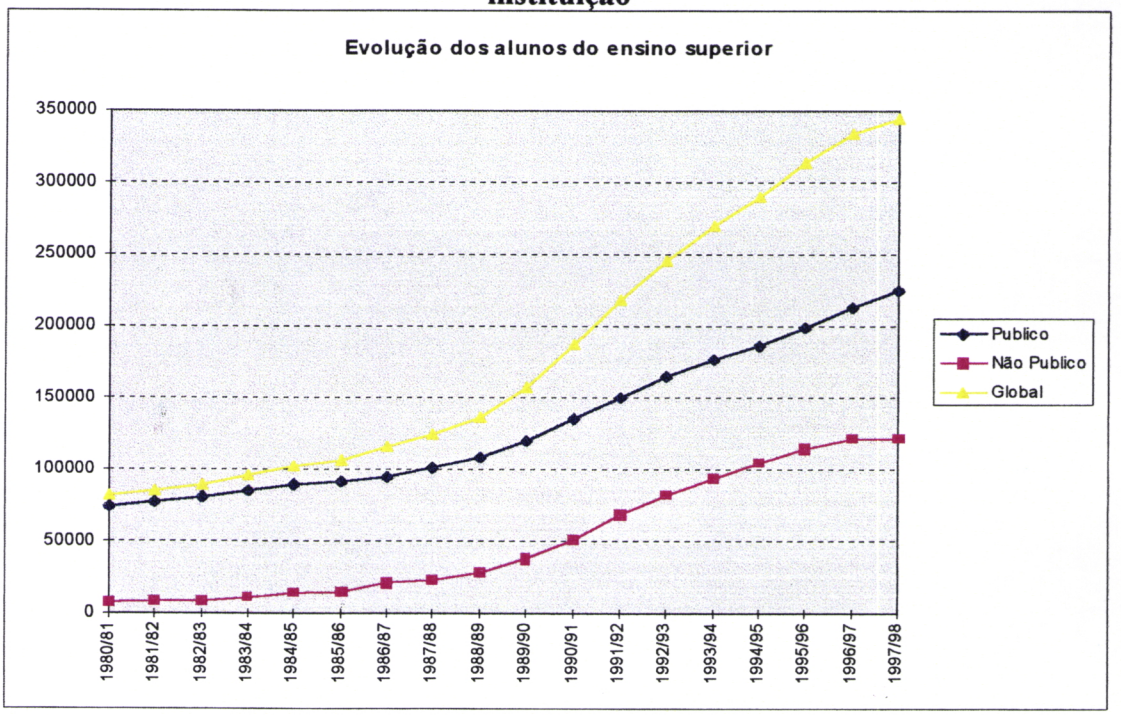
**Gráfico 3 - Alunos inscritos em 1997/98 por área cientifica**




Como decorre do gráfico anterior, o ensino particular e quase inexistente , ou tem fraca expressão nas ares das Ciências e Tecnologias, nas Ciências da Saúde (estão aqui incluídas as escolas de enfermagem), na de Agricultura e Veterinária. Pelo contrario, os alunos do ensino particular já ultrapassam o ensino publico nas áreas do Direito, da Gestão e Economia, Arquitectura e nas Artes e Design.

Contudo, merece chamar a atenção para o facto de que nos anos mais recentes (a partir de 1995/96) surgir uma tendência para o abrandamento, ou mesmo estagnação, do crescimento do ensino particular, ao mesmo tempo que o ensino publico recupera terreno.

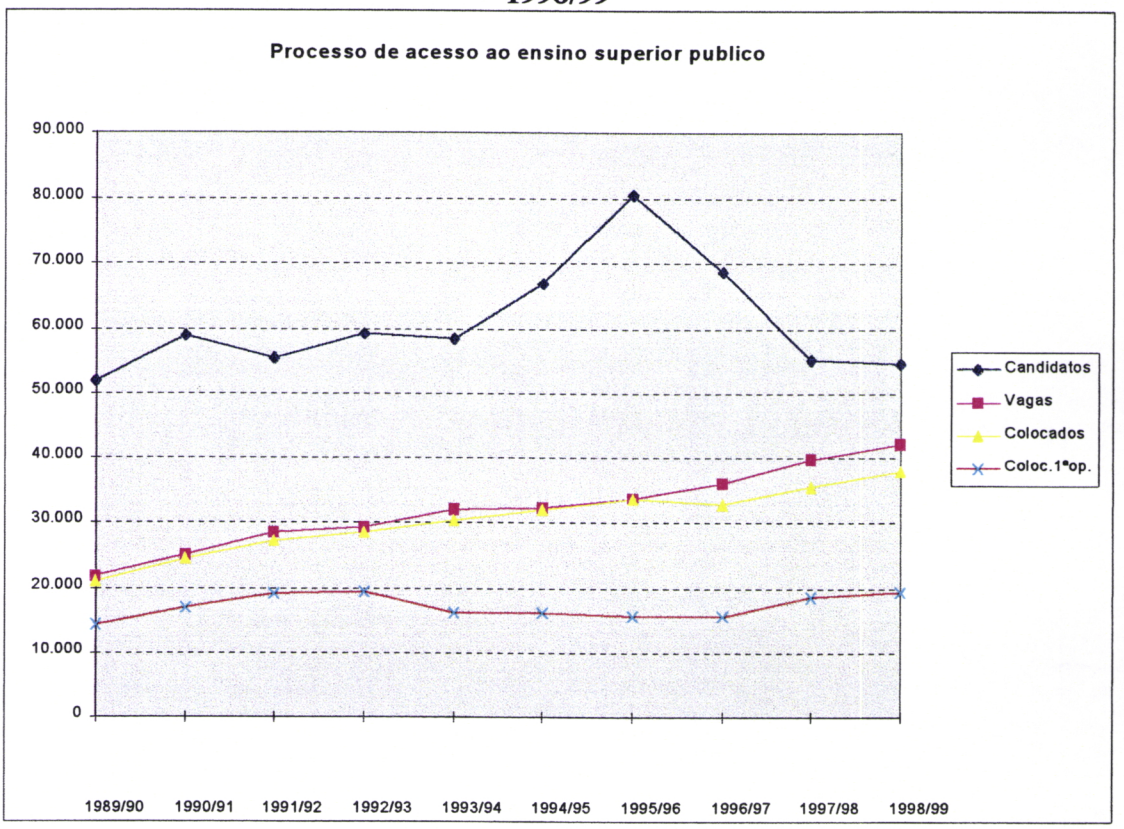
**Gráfico 4 - Evolução dos alunos inscritos no ensino superior por tipo de instituição**




Esta tendência pode ser explicada por uma conjunto múltiplo de razões, desde a política de definida para a fixação do número de vagas para os estabelecimentos de ensino superior publico, ou mesmo razões mais estruturais ligadas aos problemas demográficos do pais.

Podemos verificar que os candidatos ao ensino superior público, de uma maneira geral, foram subindo até ao ano de 1995/96, ano em que se chegou a registar cerca de 80 576 candidatos (resultado de alguma medida tomadas pelo ME, que permitiram condições de excepção na transição e matricula dos alunos, como consequência da reforma do 11° ano e do 12° ano), começando a descer a partir dessa data ( a partir de 1996 foi "reintroduzido" o exame nacional) , com uma tendência nos dois últimos anos para se situar nos 54 a 55 mil candidatos.

**Gráfico 5 - Processo de acesso ao ensino superior público entre 1989/90 e 1998/99**



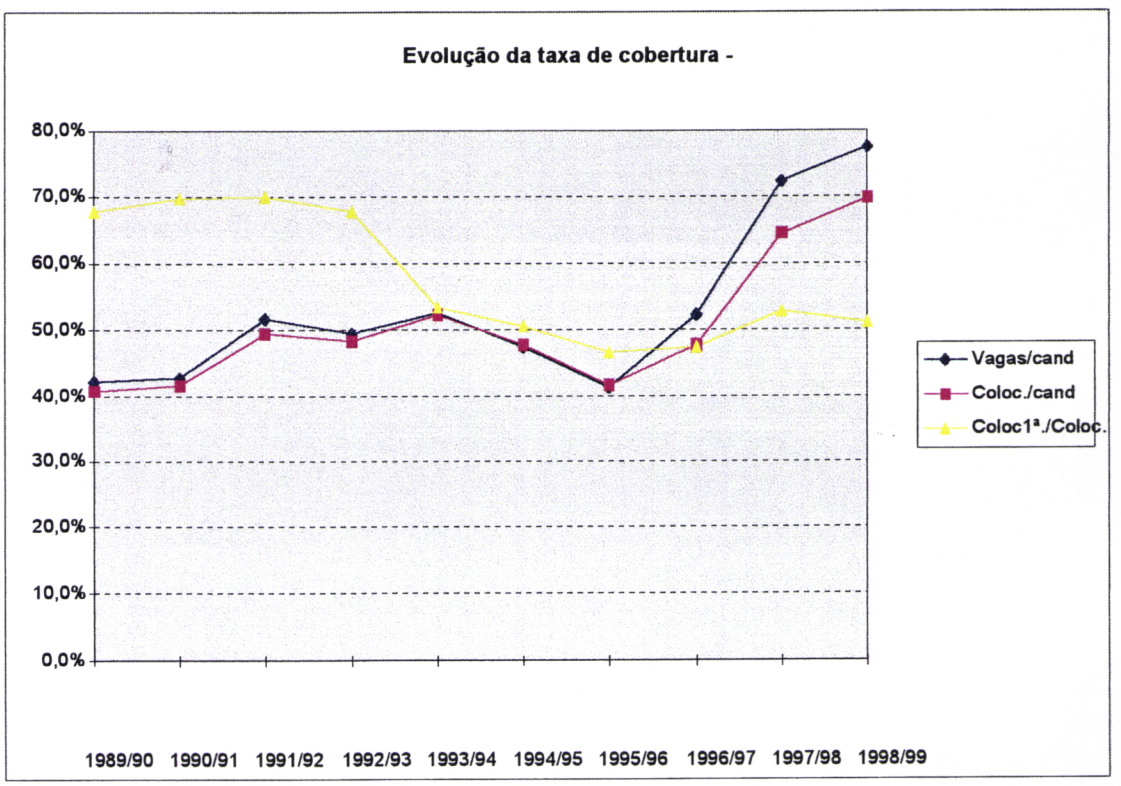

Por sua vez, as vagas fixadas para o ensino publico, de acordo com os dados estatísticas da Direcção Geral do Ensino Superior (dados relativos a 1ª fase de acesso, não estando incluídas as vagas locais, cuja dimensão é pouco significativa, na ordem de um milhar), no inicio da década indiciavam um ritmo de crescimento assinalável (15% e 14%), passando nos anos subsequentes a diminuir acentuadamente o sue ritmo (2,5%, 9,6%, 0,9%, 3,9%) até ao ano de 1995/96. A partir de 1996/97 há de novo um incentivo forte ao seu crescimento, passando a taxas na ordem dos 7%, 11% e no último ano de 98/99 para 6,3%.

Assim, da conjugação destes dois factores, diminuição do número de candidatos, que não deverá estar alheia a situação da implementação do exame nacional no final do ensino secundário (em sentido contrario terá funcionado a medida do então ministro Roberto Carneiro, quando retirou o caracter eliminatório ao exame de acesso ao ensino superior), com a vontade no aumento do número de vagas no

ensino publico, começou a verificar-se que a taxa de cobertura das vagas sobre os candidatos subiu significativamente, atingindo em 1998/99 o valor de 78%.

Além disto, e porventura mais importante, a taxa de colocados candidatos aproxima-se dos 70% e verifica-se que o número de colocados no ensino superior público (37 901) na 1ª fase acaba por ser inferior ao número de vagas fixadas, dado que sobram na ordem das 4 513 vagas, as quais não foram utilizadas, o que nos dá um sinal importante para perspectivar no futuro um abrandamento da procura dos alunos em relação ao ensino superior público, mesmo o ensino público..

**Gráfico 6 - Comparação entre o n.º de vagas e n.º alunos colocados entre 1989/90 e 1998/99**

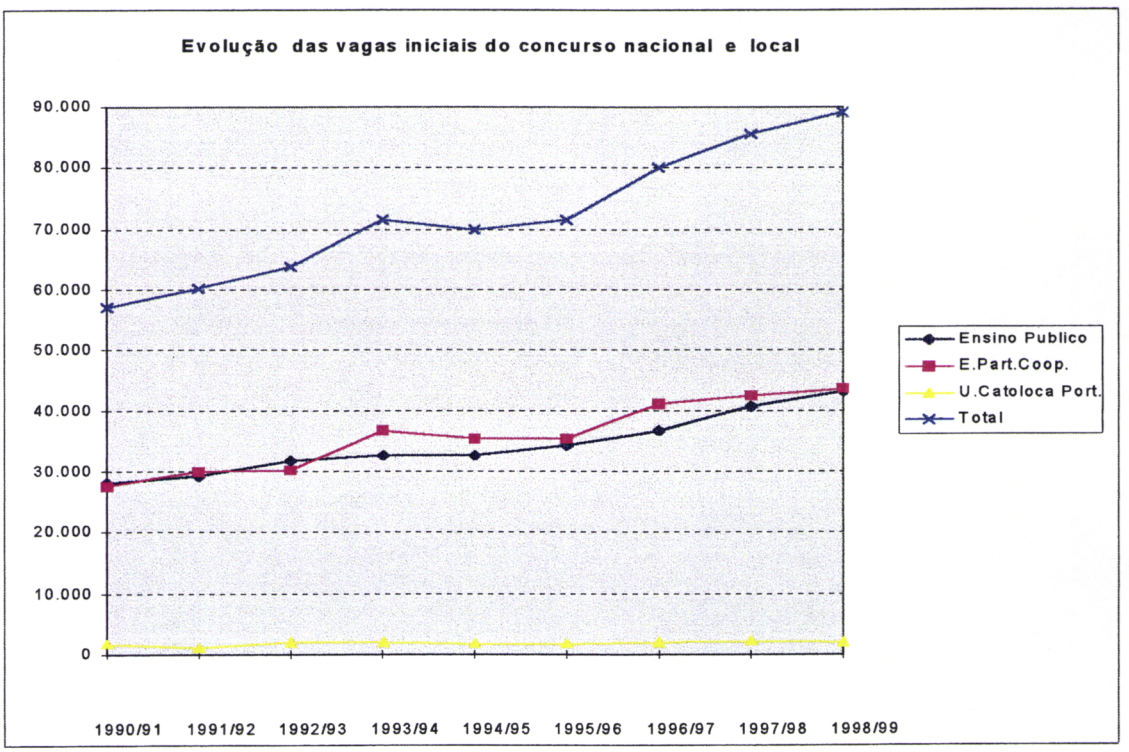



Observando a evolução registada nos anos 90, vemos que a taxa de cobertura das vagas/candidatos e a dos colocados/candidatos seguem um percurso muito idêntico até 1995/96, passando depois a taxa de cobertura dos colocados/candidatos a

ser mais baixa que a das vagas/candidatos, aumentando significativamente o número de vagas sobrantes.

Em termos globais, podemos referir que o número total de vagas (concurso nacional e concurso local), considerando as vagas do ensino publico, do ensino particular e cooperativo e da Universidade Católica cresceu nos anos 90 cerca de 55%, passando de 57 396 vagas para 89 093 vagas, sendo esse crescimento ligeiramente maior no ensino superior privado (59%) em relação ao ensino público (54%). Contudo, nos últimos anos o ensino publico tem vindo a recuperar, sendo que as vagas deste dois subsistemas quase se igualaram em 1998/99, como vemos no gráfico que se apresenta de seguida.

**Gráfico 7 - Evolução das vagas por tipo de instituição entre 1989/90 e 98/99**




Relativamente ao nível de satisfação das preferências dos candidatos, as vagas fixadas para o ensino público não mostram resultados muito favoráveis, tendo vindo mesmo a diminuir. No inicio da década chegou-se a atingir uma taxa entre o número

dos colocados em 1ª opção e o total dos colocado de 68% a 70% , enquanto que nos anos de 1997/98 e 1998/99 apenas se chegou aos 53% e 51%, respectivamente.

Considerando que o número de vagas tem vindo a crescer sobre o dos candidatos, esta situação atrás identificada poderá estar ligada ao facto da oferta actual de curso dos ensino superior publico não corresponder de certa forma ao que os alunos que concluem o secundário pretendem cursar no futuro.

De facto, podemos pensar que a política de criar mais escolas e cursos nas áreas tecnológicas nos finais de 80 e nos anos 90, ao mesmo tempo que não se registava a necessária articulação com a formação ao nível do ensino secundário nessas mesmas áreas, pode ter ajudado a que actualmente muitos desses estabelecimentos não capitalizem o interesse dos alunos. Conhece-se a já histórica "aversão" dos alunos deste subsistema de ensino para as disciplinas mais experimentais e de maior abstracção, como a Matemática e a Física.

Neste âmbito, merece referência um estudo elaborado no âmbito da Secretaria de Estado do Ensino Superior (Rodrigues, 1998), no qual se analisa o processo de colocação dos candidatos ao ensino superior, identificando os estabelecimentos e cursos do ensino publico, onde se registaram maiores dificuldades de colocação de alunos. Como já se disse, ao mesmo tempo que houve nos últimos anos quebra de candidato, as vagas foram crescendo. Concluiu-se que esta quebra foi mais significativa no ensino universitário publico do que no ensino politécnico publico, o qual conseguiu manter o numero médio de candidatos de 1ª opção por vaga.

Por sua vez, em termos de áreas cientificas, há diferenciações significativas, em especial em certas áreas do ensino universitário. São os casos das Ciências Sociais e Humanas (nomeadamente a Economia, a Gestão, o Direito e as Ciências da Educação), Agronomia, Matemática e as Ciências da Computação, em que o número das vagas tem vindo a crescer e o dos candidatos é já significativamente inferior. De sinal contrário, encontramos os cursos das Ciências Medicas, Educação Física, Educação de Infância e Professores do 1° ciclo do Ensino básico, e os cursos das Ciências de Ensino em Ciências Exactas e Naturais.

No ensino politécnico, assiste-se a um movimento algo semelhante ao do universitário, mas com alguma especificidade. A quebra dos candidatos dá-se fundamentalmente nas Ciências Sociais Humanas (Gestão, e Ciências da Educação).

As subidas de candidatos dão-se nas Ciências da Saúde, nas Engenharias, nas Artes e nalguns cursos das Ciências Sociais Humanas, que não exigem Matemática.

Considerando os resultados obtidos no Inquérito Sócio - Económico de 1997 aos alunos do ensino superior (1997, p.86) , depreende-se que o grau de satisfação, medido pela escolha em 1ª opção, é maior no ensino universitário publico, que foram escolhidas por cerca de 68% dos candidatos, seguido pelo politécnico publico com 16,7%, que surge com uma ligeira vantagem em relação ao ensino privado, com 15,3% dos candidatos a considera-lo em primeira opção.

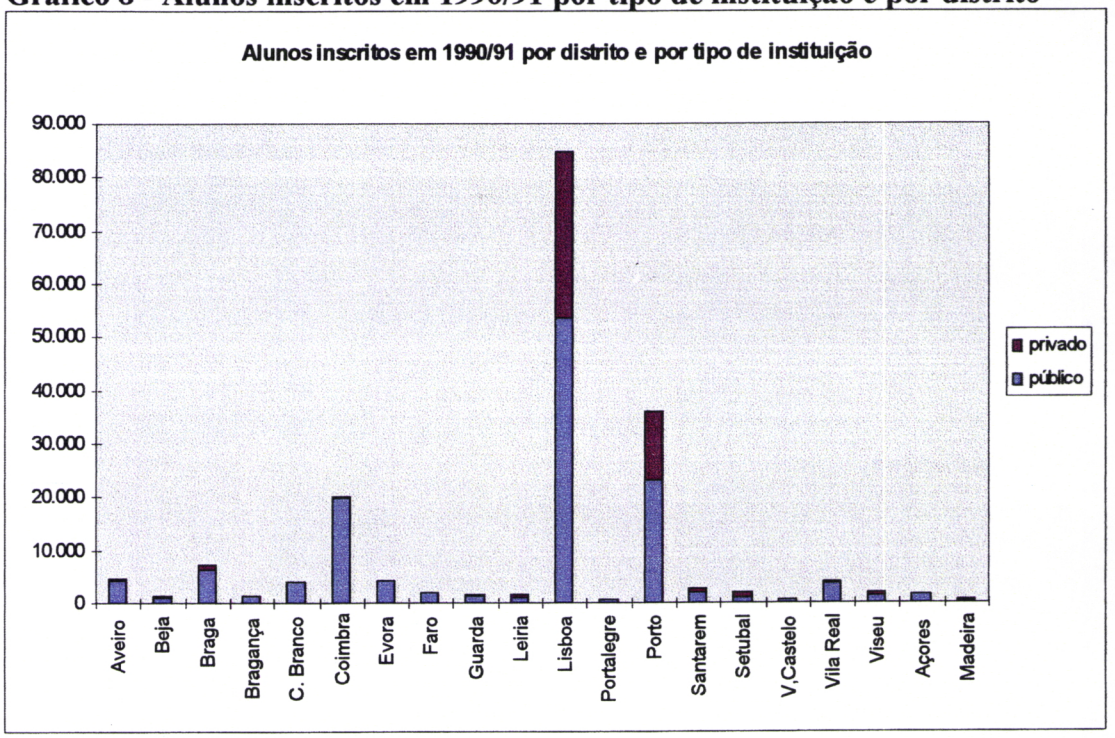
O mesmo relatório mostra que para o ensino privado e para o ensino politécnico, o factor de proximidade de residência é vital para a opção, enquanto no ensino universitário publico conta fundamentalmente questões relacionadas com a qualidade e prestigio do cursos e da instituição, apesar destes também serem factores importantes para só alunos que deram prioridade ao ensino privado. No ensino politécnico publico, regista-se ainda a facilidade de entrada e o facto das despesas poderem se ramais reduzidas, porventura por este subsistema de ensino estar mais regionalizado, e consequentemente as despesas de alojamento e outra poderem ser mais reduzidas.

Para além do crescimento do sistema em número de alunos, sabemos que ocorreu uma diversificação no tipo de instituições e de tipo de ensino e cursos, com a constituição de uma rede de estabelecimentos de ensino superior, que cobre todos os distritos do pais.

Passaremos agora a apresentar a distribuição dos alunos pelo diversos distritos do nosso pais, comparando a situação encontrada para dos anos lectivos- o de 1990/91 e o de 1997/98.

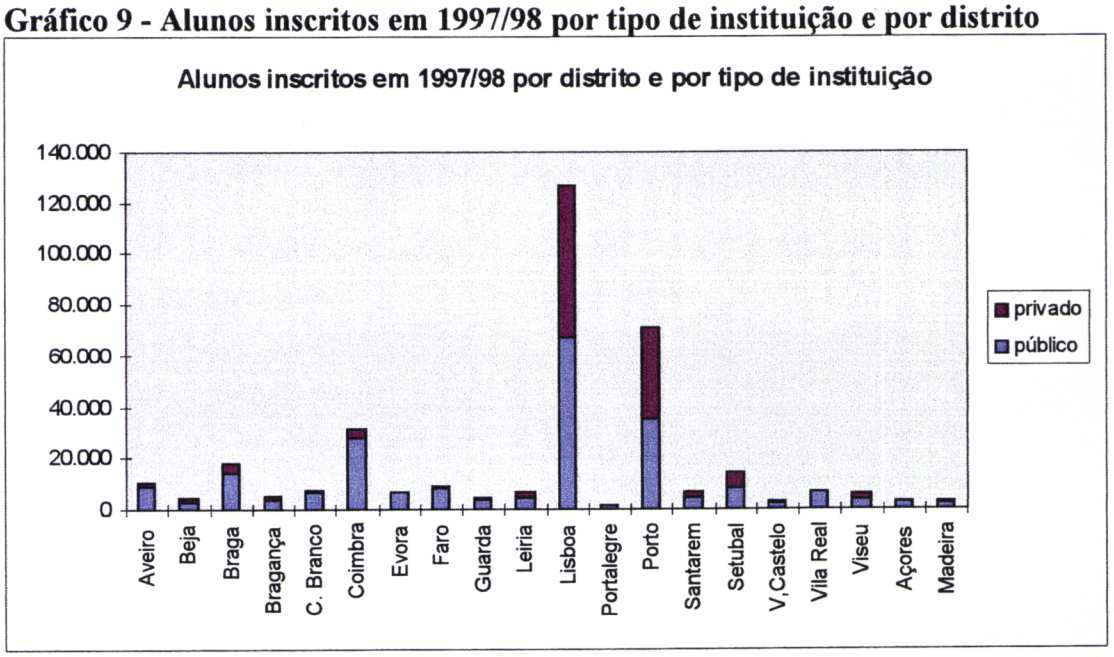
Como vemos em 1990/91, há um conjunto de três distritos que absorvem de uma forma esmagadora a frequência do ensino superior. Se essa predominância é clara para o ensino público, para o ensino privado então surge esmagador, com o ensino universitário privado a atingir nesses distritos cerca de 98% dos alunos provindo deste subsector.

**Gráfico 8 - Alunos inscritos em 1990/91 por tipo de instituição e por distrito**




Passados alguns anos, registaram-se algumas mudanças, com os outros distritos a ganharem algum peso aos três distritos tradicionais. Os Institutos Politécnicos e as Universidades públicas são as que registam um maior crescimento regional

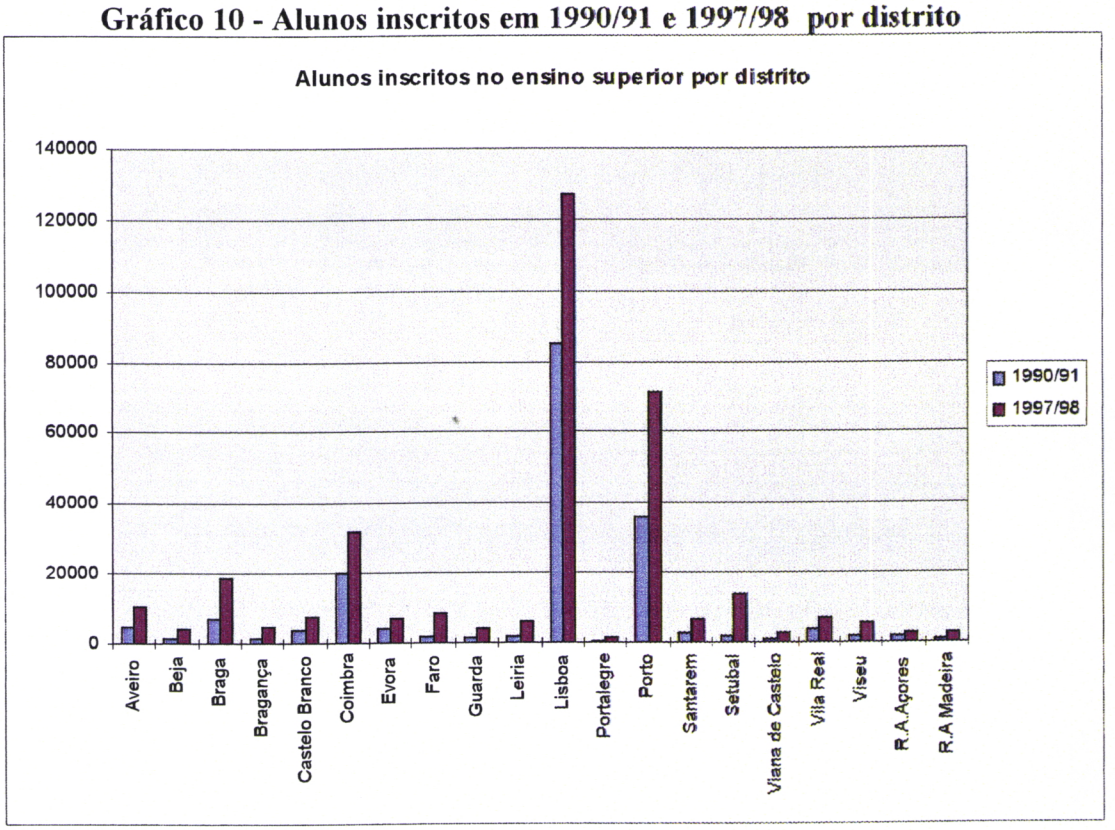
**Gráfico 9 - Alunos inscritos em 1997/98 por tipo de instituição e por distrito**



De forma sintética, podemos apreciar a mudança verificada na distribuição dos alunos do ensino superior nestes anos recentes, confrontando o peso de cada distrito no conjunto dos alunos por tipo de ensino e, ainda, a variação dessa estrutura.

Em 1990/91, 77% dos alunos estudavam em instituições sediadas nos distritos de Lisboa, Porto e Coimbra. Em 1997/98, esse valor baixa para 67%, fundamentalmente a custa dos distritos de Lisboa (que perde 9%) e de Coimbra (que perde cerca de 2%), ao mesmo tempo que o outro conjunto de distritos chega aos 33% dos alunos.

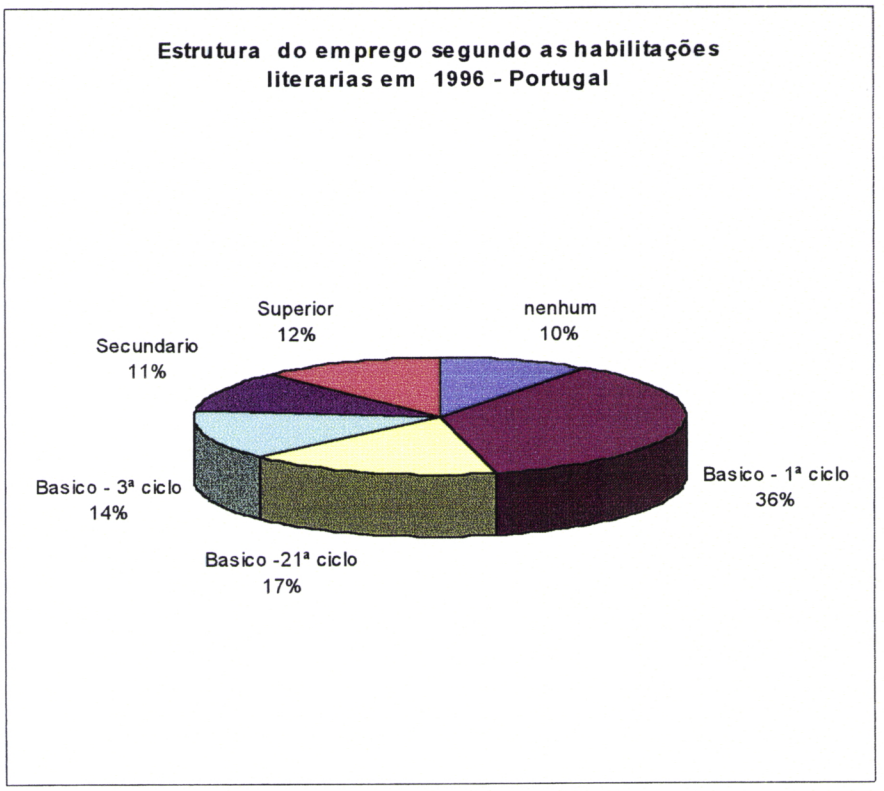
**Gráfico 10 - Alunos inscritos em 1990/91 e 1997/98 por distrito**




Por tipo de instituição, e o ensino politécnico público que melhor se distribuiu pelos diversos distritos, estando 56% dos alunos fora das 3 grandes urbes . O ensino universitário e os outros estabelecimentos privados melhoram ligeiramente a sua repartição no pais, sendo estes últimos os que melhorem se repartem pelos diversos distritos, chegando o subconjunto dos "outros distritos" a cifrar-se nos 27% dos alunos deste subsistema.

Apesar deste "boom" na frequência do ensino superior, Portugal apresenta valores pouco significativos no que se refere ao nível das qualificações da população, com consequências a nível da produtividade da nossa economia. Em 1996, a estrutura do emprego mostrava que apenas 12 % possuía habilitações de nível superior:

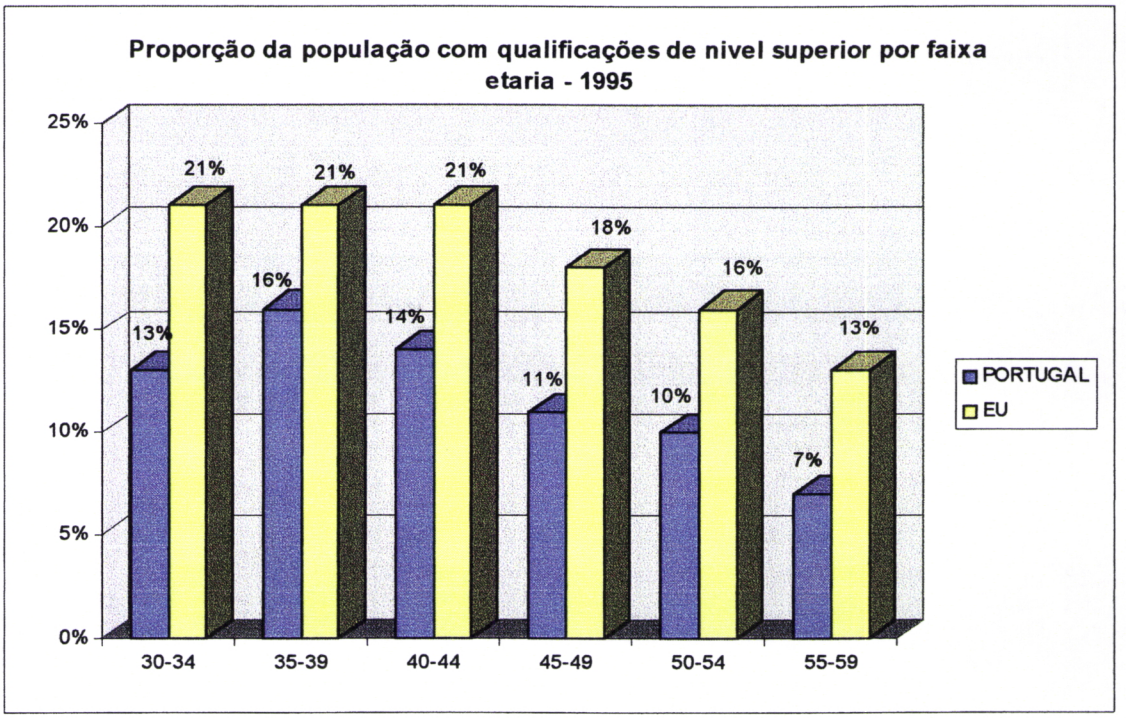
**Gráfico 11 - Estrutura do emprego segundo as habilitações literárias em 1996**




Fonte: DPP

Em termos europeus, a desvantagem do nosso país aparece de forma clara. Para o conjunto da Comunidade Europeia, as faixas dos mais jovens atingem sempre valores na ordem dos 20 % e apenas no escalão dos mais idosos essa proporção desde para os 13%. Em Portugal, mesmo nos escalões dos mais jovens não se ultrapassa o valor de 16%.

**Gráfico 12 - Comparação das qualificações de nível superior em Portugal e a União Europeia**



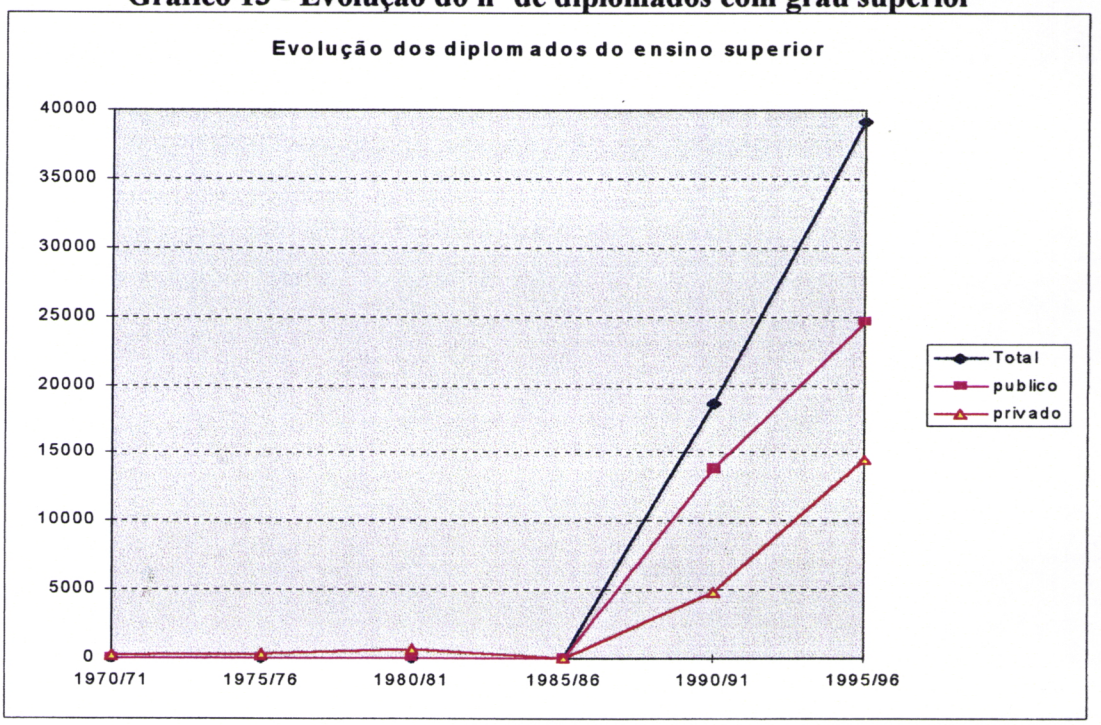

Fonte: Fonte : Eurostat, Labour force survey

Contudo, a evolução recente aponta para uma mudança nesta situação. Segundo os dados disponíveis, em 1991 haveria no total do país cerca de 270 268 diplomados com grau de nível superior (presume-se que os autores usaram o termo universitário, quando deveriam ser grau superior, dado que naquela data já haviam diplomados com grau de bacharelato e de licenciatura sem terem um grau académico de uma universidade).

Por sua vez, entre os anos de 1990/91 a 1996/97 formaram-se no ensino superior (bacharelatos, diplomas de estudos superiores especializados, licenciaturas, especializações pós - licenciaturas e mestrados) cerca de 218 417 novos diplomados, isto é, registou-se um acréscimo na ordem dos 81% aos existentes. Entre 1970 e 1995/96, o número de diplomados pelas instituições de ensino superior passou de aproximadamente 2 800 para 42 564 diplomados, o que se pode considerar uma

verdadeira "revolução" no nível de qualificações dos jovens, com inevitáveis impactos futuros na sociedade portuguesa.

**Gráfico 13 - Evolução do nº de diplomados com grau superior**




Fonte : DGESup

No inicio dos anos 90, formavam-se perto dos 18 671 diplomados por ano lectivo, cabendo ao ensino publico um comparticipação de 75%. Em 1996/97, dos 42 564 diplomados saídos do sistema já 38% provinham do ensino não público (ensino particular e cooperativo universitário, outros estabelecimentos e da Universidade Católica.

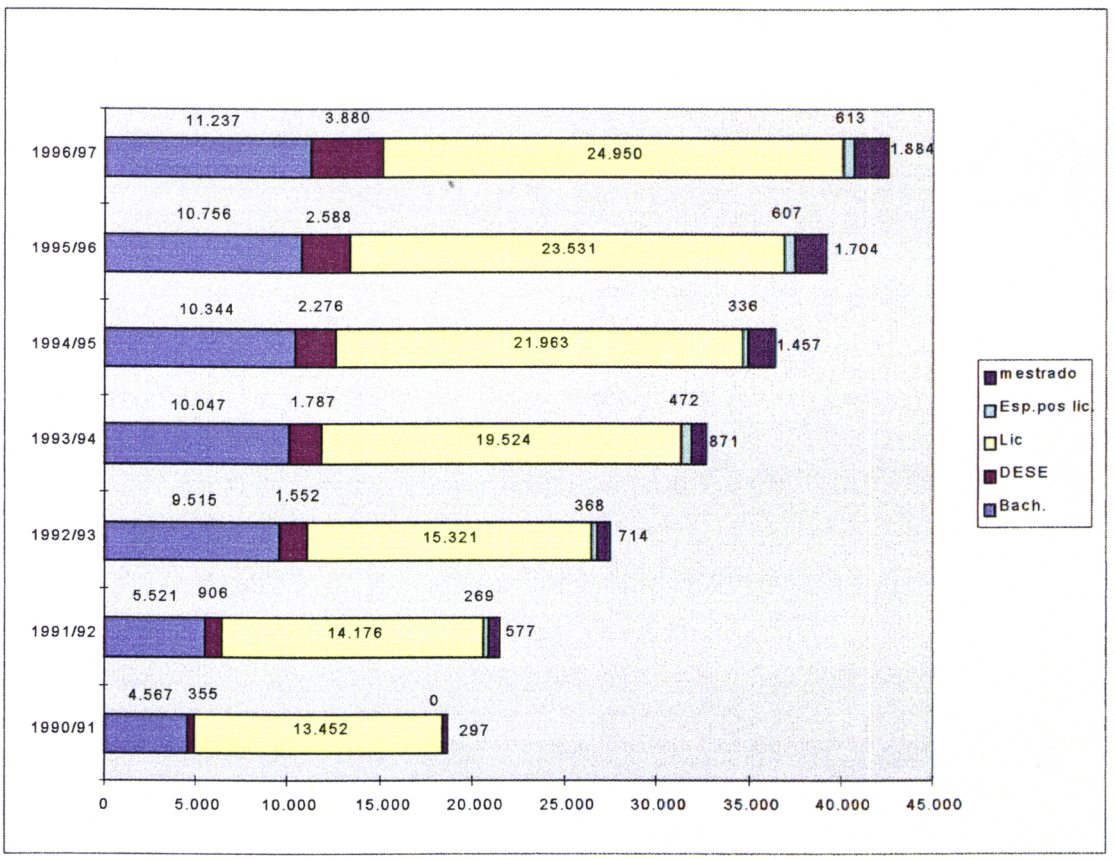
Do mesmo modo, a oferta de diplomados diversificou-se por tipo de instituição, sejam elas universitárias, politécnicas e outros estabelecimentos, público e não público, tendo cabido a este último sector o maior crescimento (cerca de 241% entre 1990/91 e 1996/97).

O ensino universitário público aumenta 58% o número dos diplomados, que passaram de 10 537 em 90/91 para 16 639 em 1996/97. Os diplomados do ensino politécnico público crescem 129%, passando de 3 088 para cerca de 7 064 diplomados. Por sua vez, os diplomados do universitário particular e cooperativo

crescem 244% e os outros estabelecimentos não público cerca de 275%, ou seja de este subsistema no principio da década quedava-se nos 4 759 diplomados e em 1996/97 já produzia na ordem dos 16 219 diplomados.

Trata-se, de facto de uma verdadeira "explosão" de diplomados, que vai ter seguramente repercussões futuras na sua inserção na vida activa. Nos anos recentes, a evolução da formação dos alunos do ensino superior por tipo de grau académico revela que os diplomados com o grau de bacharel cresceram entre 90/91 e 96/97 na ordem dos 146%, os DESES cerca de 993% (passam de 335 diplomados para 3888), os licenciados perto dos 85% . Os diplomados com o grau de mestre sobem substancialmente (+ 534%), já que passam de 297 em 90/91 para cerca de 1884 em 96/97

**Gráfico 14- Evolução do n.º de diplomados por tipo de grau académico**



Outro aspecto importante a realçar, relaciona-se com o sexo dos diplomados com grau superior. Portugal demonstra o maior ratio de mulheres/homens com qualificações de grau superior de toda a União Europeia. Para o ano de 1994/95, havia no nosso pais 170 mulheres para cada 100 homens diplomados, enquanto que para o conjunto dos países da União esse valor não subia acima dos 110.

Esta situação manteve-se para o ano lectivo de 1996/97, em que as mulheres diplomadas foram francamente maioritárias para todo o tipo de ensino e de instituições:

**Quadro 2 -Diplomados do ensino superior 1996/97 por tipo de instituição e sexo**

| | Total | Homens | Mulheres | Peso % Homens | Peso % Mulheres | Tx.Femin. * |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Publico** | **26.345** | **9.891** | **16.454** | **38%** | **62%** | **166,4** |
| Univers. | 16.639 | 6.270 | 10.369 | 38% | 62% | 165,4 |
| I.Polit. | 7.064 | 2.921 | 4.143 | 41% | 59% | 141,8 |
| Dupla Tulela | 2.642 | 700 | 1.942 | 26% | 74% | 277,4 |
| **Não Publico** | **16.219** | **5.473** | **10.746** | **34%** | **66%** | **196,3** |
| Univers. | 4.557 | 1.851 | 2.706 | 41% | 59% | 146,2 |
| Outros Est. | 10.115 | 3.017 | 7.098 | 30% | 70% | 235,3 |
| U.Cat.Port. | 1.547 | 605 | 942 | 39% | 61% | 155,7 |
| **Total** | **42.564** | **15.364** | **27.200** | **36%** | **64%** | **177,0** |

* Nº de mulheres com grau superior por cada 100 homens (=Nº mulheres/Nº homens x100)

Fonte : DGESup- DSAT

## 2 - A questão da qualidade e os recursos humanos - os docentes do ensino superior

A expansão dos sistemas de educação do ensino superior e o consequente aumento dos custos dos sistema, levou a que a sociedade passasse a questionar os benefícios reais obtidos desse sistema de educação, levando a que as instituições tenham vindo a ser confrontadas com a necessidade de demonstrarem a sua relevância, qualidade e responsabilidade perante a sociedade.

É o caso da Comunidade Europeia, que no inicio da década de 90 começa a preocupar-se com a qualidade dos sistema de ensino superior e que no Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia(1991) aponta:

> *"As perspectivas cada vez mais abrangentes das instituições de ensino superior da Europa darão uma dimensão europeia a toda a problemática da qualidade. Os critérios de qualidade tenderão a influenciar as opções institucionais sobre o estabelecimento de interrelações e a participação em redes integradas nas estruturas europeias e constituindo ainda um factor de garantia de reconhecimento académico recíproco e, portanto, de promoção de mobilidade. A avaliação da qualidade terá também influência aquando das escolhas dos estudantes em matéria de instituição e de curso num mercado europeu de ensino superior mais aberto e acessível. As próprias entidades patronais terão de formular juízos qualitativos numa mercado laboral europeu unificado em que a mobilidade se baseará no reconhecimento recíproco dos diplomas para efeitos profissionais."*

Contudo, não parece fácil definir claramente o que se entende por *qualidade* A este propósito, Robert Pirsig, (1974), citado em documento da Comunidade Europeia, escreve:

> *"A Qualidade ... você sabe-se o que é, contudo não sabe o que é. Mas isso é uma auto-contradição.. ...Mas, há coisas melhores do que*

*outras, isto é, têm mais qualidade. Mas quando você tenta definir o que é essa qualidade, excepto relativamente as coisas que a têm, tudo se torna vazio ! Não há nada a dizer. Mas se você não sabe dizer o que é a qualidade, como é que se sabe o que é, ou como é que sabe que tal existe?...*"

A questão da qualidade tem vindo a tornar-se numa das principais preocupações em matéria de ensino superior e das políticas para este sector. Mesmo considerando que não é fácil definir o que seja a qualidade, sempre se constata que o crescimento acentuado do sistema implicou uma necessidade de docentes qualificados, colocando-se, assim, um *problema da qualidade dos recursos humanos*, com especial destaque para a necessidade de promover a formação dos docentes. Nesta matéria, apesar de não haver um diagnóstico rigoroso, no nosso pais parecem ser os subsistemas do ensino não público e do ensino politécnico público os que mais fragilidade evidenciam.

A realidade actual do ensino superior português não é uniforme, podendo-se mesmo falar de uma situação "bipolar", com um peso significativo do ensino não público, que no momento actual já atinge em frequência cerca de 35% dos alunos do ensino superior e que produz cerca de 38% dos diplomados.

No estudo coordenado por Gago (1994, p. 429) elaborado no âmbito de preparação para o Quadro Comunitário II, dava-se conta que entre 1910-1992 ter-se-iam diplomado com o grau de doutor cerca de 4 395 indivíduos, dos quais 73% seriam do sexo masculino e 27% do feminino. Ora, com um número tão reduzido de doutores, a explosão da frequência escolar do ensino superior veio resultar num "deficit" grave de docentes com a qualificação necessária.

No inicio da década de 90, começa-se, apesar de tudo, a assistir a uma evolução positiva, com um crescimento significativo da formação. Estima-se que, relativamente às universidades públicas, no período de 1990 a 1992, se tenham graduado cerca de 943 novos doutores, o que em relação ao passado significa um aumento importante, verificando-se um movimento positivo no que respeita à formação do pessoal docente. Destes novos doutores cerca de 74 % obteve o seu grau académico em universidades portuguesas e 26 % em instituições estrangeiras:

Verificou-se, ainda, que o sistema português recorreu expressivamente à formação do seu pessoal docente no estrangeiro. Muitos destes novos doutores foram apoiados com fundos comunitários, complementados pelo orçamento das universidades e também, como resultado de programas de intercâmbio entre universidades europeias.

Nesta matéria interessa referir a existência actual de 2 programas no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio, o "PRAXIS XXI" e o "PRODEP" , os quais definiram metas ambiciosas para o ensino superior, com a obtenção de novos mestres e doutores, para o período de 1994 a 1999.

O "PRAXIS XXI" , cuja gestão depende doutro ministério, o Ministério da Ciência e Tecnologia, está vocacionado para o apoio à investigação aplicada à indústria e aos serviços, mas também à investigação universitária, financiando projectos individuais de investigação. Está prevista, no QCA 2, a concessão de cerca de 4 200 bolsas, procurando-se aumentar a percentagem de investigadores em relação à população activa portuguesa. Neste contexto está, ainda, prevista a formação de pessoal auxiliar de laboratório e de gestores no domínio da investigação, bem como a promoção dos laços entre as universidades e as empresas.

O PRODEP, cuja gestão depende do Ministério da Educação, está sobretudo centrado na formação dos docentes do ensino superior e prevê através da Acção 5.2-" Formação Avançada no ensino Superior", a formação de 1 200 Mestres e 1 000 novos Doutores

Não existem dados rigorosos quanto ao corpo docente de todo o subsistema de ensino superior, englobando o ensino público e não público, ou que sejam de leitura imediata. Conhece-se com alguma profundidade o que diz respeito ao ensino público e, em especial, o ensino exclusivamente tutelado pelo ME.

Entre 1970 e 1990, de acordo com os dados da Direcção Geral do Ensino Superior, o pessoal docente do ensino superior público, tutelado exclusivamente pelo Ministério da Educação, cresceu de 2 260 professores para cerca de 14 400 (+ 540%). Em 1997, atingiram-se cerca de 18 281 docentes, sendo 37% do sexo feminino e 63% do masculino.

Relativamente ao nível das qualificações do pessoal docente do ensino superior público, a situação melhorou nos últimos anos, pelo menos para algumas

instituições. Em 1993, uma estimativa da Direcção Geral do Ensino Superior (DIERF) apontava para que apenas 30% dos docentes do ensino universitário tivessem o grau de doutor e 1% nos Institutos Politécnicos.

Em Dezembro de 1997, estes valores mostravam uma situação mais favorável, conforme o descrito no quadro seguinte (tenha-se em devida conta que no ensino politécnico foram retirados 226 mestres e doutores que apenas pertencem ao Conselho Cientifico e que são oriundos das universidades):

**Quadro 1 - Graus académicos dos docentes do ensino superior público**

| INSTITUIÇÕES | GRAUS ACADÉMICOS | | | | TOTAL | GRAUS ACADÉMICOS | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | DOUT | MEST | LIC. | OUT. | | DOUT | MEST | LIC. | OUT. |
| Universidades | 5.288 | 2.559 | 5.245 | 592 | 13.684 | 39% | 19% | 38% | 4% |
| I.Politecnicos | 156 | 1.424 | 2.673 | 344 | 4.597 | 3% | 31% | 58% | 7% |
| | | | | | | | | | |
| Total | 5.444 | 3.983 | 7.918 | 936 | 18.281 | 30% | 22% | 43% | 5% |

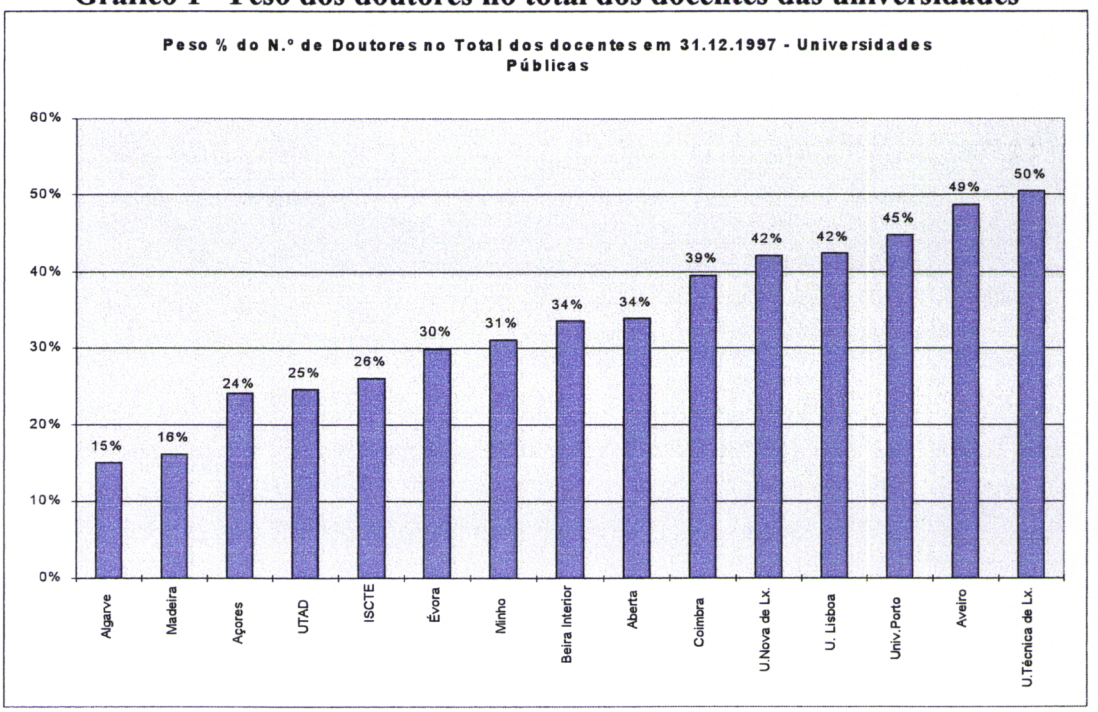
Fonte : DGESup - DSR

Verifica-se que o corpo docente é constituído, ainda, por uma faixa expressiva de licenciados (43%), seguida por um segundo grupo com o grau de doutor (30%) e de mestre (22%). Merece realce, a diferenciação surgida entre as instituições universitárias, onde cerca de 39% dos docentes possuem o grau de doutor e os institutos politécnicos em que apenas 3% possui tal grau. Contudo, a nível dos docentes com o grau de mestre, os Institutos Politécnicos tem efectuado uma melhoria significativa, representando em 1997 cerca de 31% do total dos docentes deste subsistema.

Entretanto, surgem diferenciações significativas dentro de cada sector, não sendo semelhantes as situações encontradas. Nas universidades públicas, no que toca aos graus académicos, a comparação das diversas instituições, leva-nos a concluir que são as Universidade Técnica de Lisboa, a Universidade de Aveiro, a Universidade do Porto, a Universidade Clássica de Lisboa e a Universidade Nova de

Lisboa as que apresentam o ratio mais favorável (n.º doutores /n.º total de docentes da instituição). No extremo oposto, encontramos a Universidade do Algarve e a Universidade da Madeira.

**Gráfico 1 - Peso dos doutores no total dos docentes das universidades**

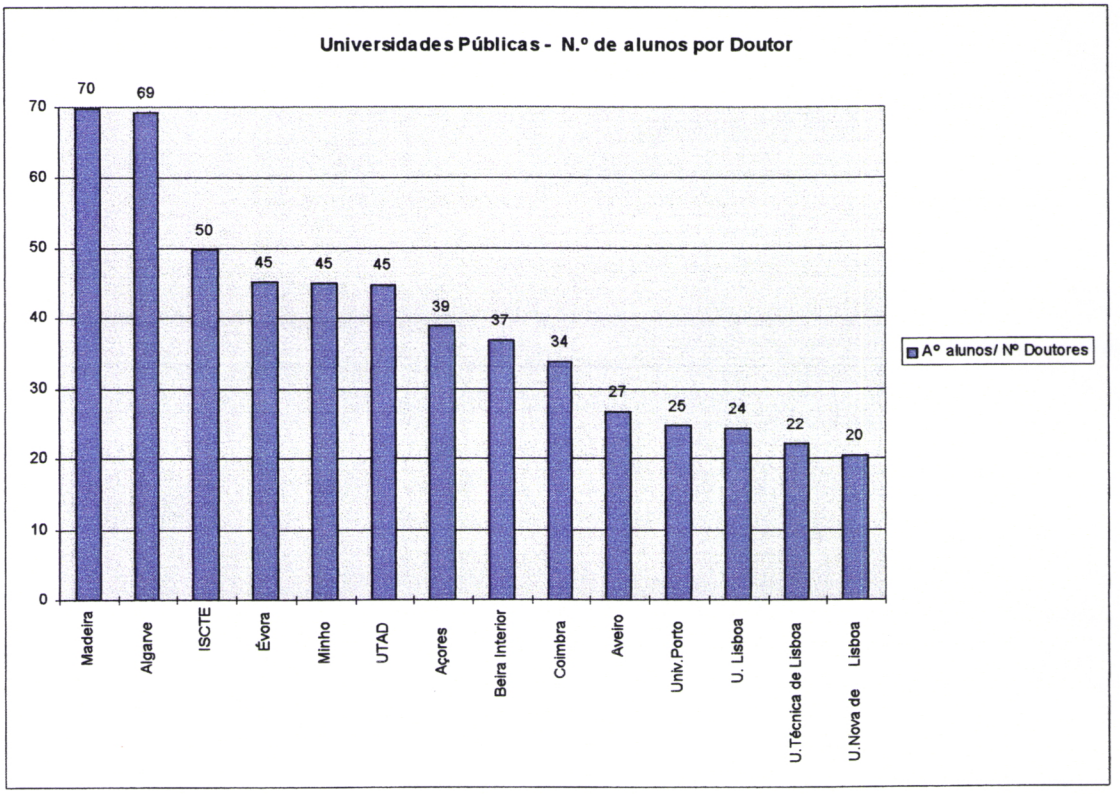



A qualificação do corpo docente pode, também, ser vista pondo em confronto o número de doutores existente na instituição e o número de alunos que a frequenta.

Assim, quando se divide o n.º de alunos 1997/98 pelo número de doutores, a situação encontrada para as universidades públicas, revela que as Universidades Nova de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade Clássica de Lisboa, Universidade do Porto e Universidade de Aveiro são que tem melhores resultados, estando todas elas abaixo dos 30 alunos por cada doutor.

As Universidade da Madeira e do Algarve (estão aqui incluídos todos ao alunos, quer do universitário, quer do politécnico, ao mesmo tempo que também está a totalidade dos docentes com grau de doutor) mais que duplicam o ratio encontrado para as universidades com melhor performance na qualificação do corpo docente, com 70 e 69 alunos por cada doutor respectivamente.

**Gráfico 2 - Universidades públicas - N.º de alunos por Doutor**

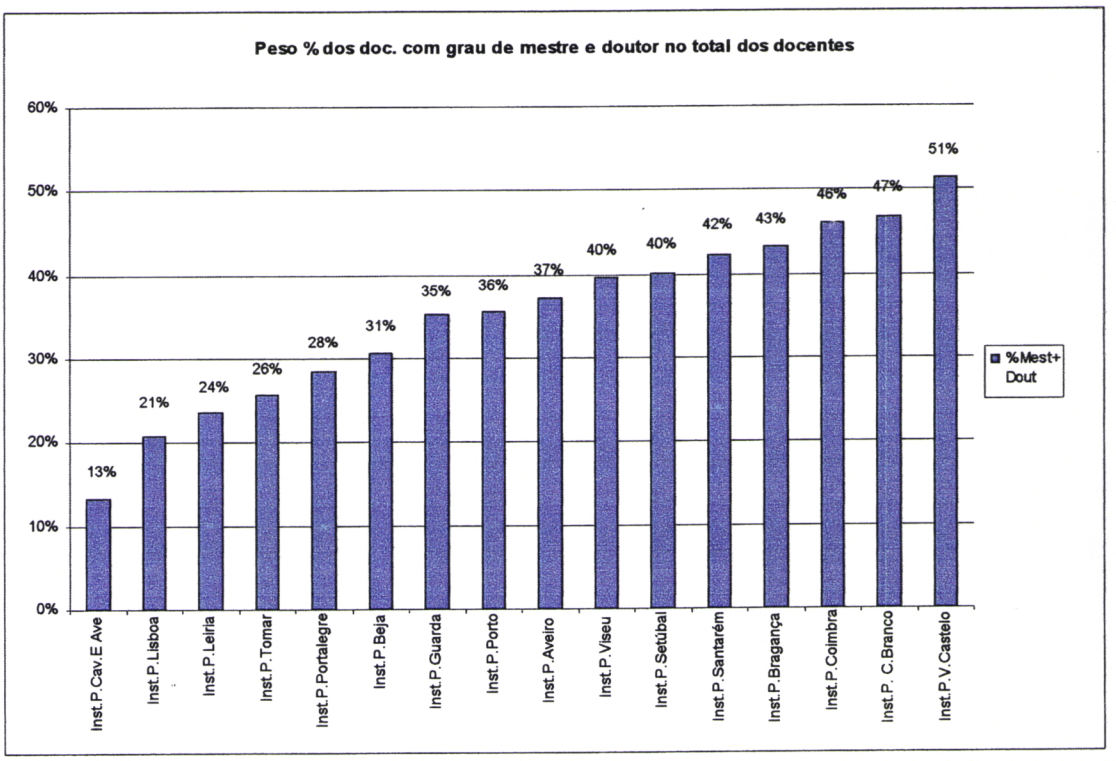



Em termos de categorias as universidades públicas apresentam cerca de 1060 professores catedráticos e 1484 professores associados, os quais pelo enquadramento legal em vigor pertencem ao quadro do pessoal docente. A grande a maioria dos docentes ou está em regime de exclusividade ou em tempo integral (77%), havendo apenas 23% que se encontra em tempo parcial ou noutras situações.

Nos Institutos Politécnicos públicos a situação apresentava em 1997 uma situação diversificada. A maioria dos docentes deste subsistema possui o grau de licenciatura (58%), seguidos dos que possuem o grau de mestre (31 %), havendo muito poucos doutores (3,4%).

Se somarmos o número dos docentes com o grau de doutor com os mestres e comparamos esse valor com o total dos docentes, verificamos que os Institutos Politécnicos com resultados mais favoráveis são os de Viana de Castelo (51%), o de Castelo Branco (47%), o de Coimbra (46%) e o de Bragança (43%).

**Gráfico 3- I. Politécnicos - Peso dos doutores e mestres no total dos docentes**



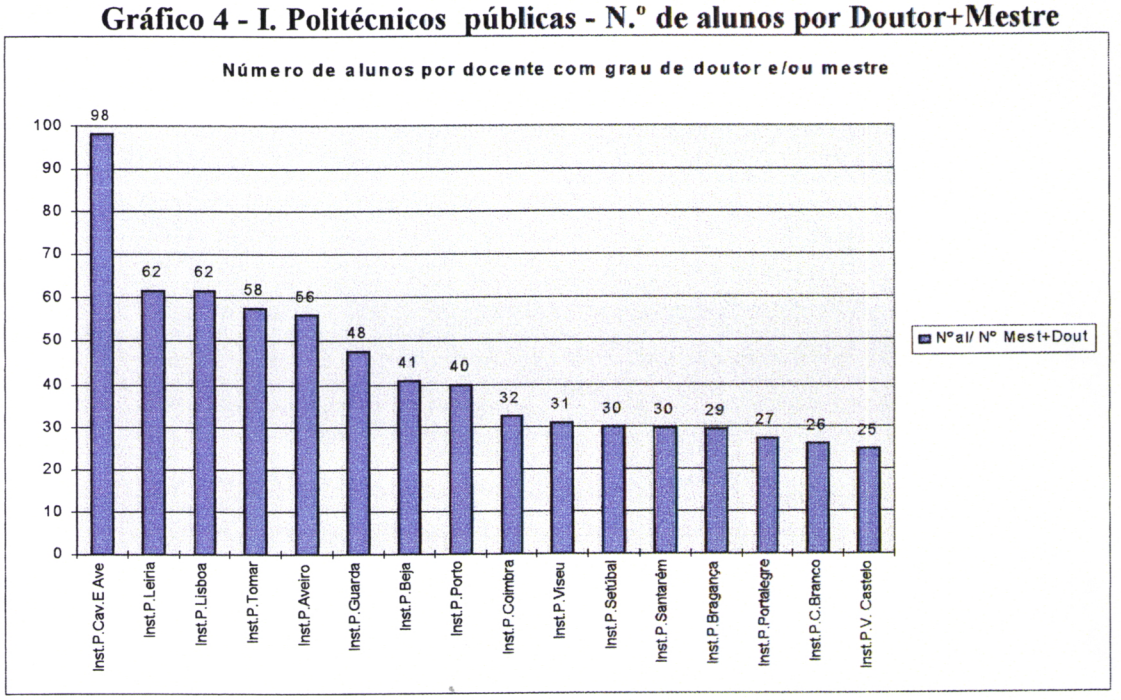

Por outro lado, os dados relativos ao Instituto Politécnico do Cavado e do Ave por serem dos mais recentes e este instituto estar em regime de instalação, não têm por agora grande significado. Já os casos do Instituto Politécnico de Lisboa e de Leiria são mais estruturais, evidenciando um número diminuto de docentes com qualificações no conjunto dos docentes.

Relativamente ao número de alunos por docente "graduado" com mestrado e doutoramento, a posição relativa surge-nos idêntica. Os Institutos Politécnicos de Viana de Castelo, de Castelo Branco, Portalegre e de Bragança têm os valores mais favoráveis, ao mesmo tempo que o Instituto Politécnico de Lisboa e de Leiria evidenciam um número de alunos por docente qualificado demasiado elevado.

Este facto registado nestes dois institutos leva a questionar a razão muitas vezes apontada para a não "qualificação" das instituições sediadas fora dos grandes centros urbanos, dado que haveria dificuldade em captar os melhores quadros para essas zonas, dado que aqui encontramos os piores resultados em instituições localizadas na capital ou próximo. Poderá, então, perspectivar outros factores

explicativos, como sejam a própria filosofia cientifica e académica das instituições e dos órgãos de gestão que estão à frente das instituições, que de forma deliberada podem criar ou não uma "cultura" de qualidade para o sistema.

**Gráfico 4 - I. Politécnicos públicas - N.º de alunos por Doutor+Mestre**




O Ensino Politécnico tem uma carreira docente diferente da do ensino universitário, que se distribui pelas categorias de professor coordenador, professor adjunto e de assistentes (assistentes de 2º triénio e 1º triénio). A situação por categoria, pode ser resumida da seguinte forma: - 250 professores coordenadores (5,4%) e 1 675 professores adjuntos (36%). Os docentes encontram-se na esmagadora maioria em exclusividade, ou em tempo integral(79%):

As estatísticas existentes não esclarecem com rigor o número de docentes do ensino superior particular e cooperativo, bem como as suas qualificações e graus académicos. Na realidade, o Ministério da Educação, aquando do reconhecimento da instituição de ensino superior particular e cooperativo, solicita essa informação, mas a forma como é aferida e posteriormente como é verificada na prática, deixa grandes zonas de incerteza, pelo que dificilmente se sabe quantos são os docentes, bem como

se ignora o número exacto dos que se encontram em acumulação ou em exclusividade.

Actualmente, a Direcção Geral do Ensino Superior procede à análise das listas do pessoal docente publicadas no Diário da República em sequência do D.L n.º 15/96 (os docentes são sempre referenciados a 31 de Dezembro de cada ano), podendo tentar-se para o ensino particular e cooperativo identificar os docentes que possuem o grau de doutor e mestre e para os quais foi dada a indicação de que estão em exclusividade ou em tempo integral nessas instituições (ficaram de fora deste nossa estimativa todas as outras situações, como sejam "acumulação", prestação de serviços, protocolos, etc.).

Ainda, que seja necessário chamar a atenção para o facto de se tratar de valores aproximados para o ensino não público e que nas instituições públicas de dupla tutela, à semelhança do ensino não público, existem muitos docentes em regime de acumulação (os docentes em regime de exclusividade e em tempo integral só representam 43% do total dos docentes, enquanto nas universidades públicas esse valor sobe para 77% e nos institutos politécnicos públicos para 75%), tentaremos apresentar uma estimativa do número de doutores e mestres existentes no ensino superior no final de 1997

**Quadro 2 - Comparação do n.º de doutores e mestres versus n.º alunos por tipo de instituição e de ensino**

| | Alunos 1997/98 | nº doutores Dez.97 | nºmestres Dez.97 | Alunos/ Nº dout. | Alunos/ nºmestres |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4= 1/2 | 5=1/3 |
| Univers.Publicas | 154.470 | 5.288 | 2.559 | 29 | 60 |
| I.Polit..Publicos | 61.110 | 156 | 1.424 | 392 | 43 |
| Dupla Tutela Pub. | 8.220 | 3 | 207 | 2740 | 40 |
| Univ.Não Pub. | 46.207 | 319 | 363 | 145 | 127 |
| Outros Não Pub. | 64.243 | 294 | 580 | 219 | 111 |
| UCP | 10.327 | 146 | 283 | 71 | 36 |
| **Total** | **344.577** | **6.206** | **5.416** | **56** | **64** |

Fonte : DGESup-DSR - listagens de pessoal docente do D.Lei nº 15/96

Verificamos que o ensino particular e cooperativo (sem a Universidade Católica Portuguesa) que, para o ano de 1997/98 teve uma frequência de alunos inscritos na ordem dos 32% do total do ensino superior, poderá possuir cerca de 10% dos doutores (613) e 18% dos mestres (943).

Porém, o desequilíbrio não é só entre público e não público, mas também dentro do próprio subsistema público. Na realidade os resultados do ensino politécnico ficam bastante aquém dos das universidades, especialmente nos doutores (apenas existiam em Dezembro de 1997 cerca de 156 doutores), já que nos mestres assistiu-se nos últimos anos a uma recuperação algo significativa (1424 mestres).

Destes valores, decorre uma das prioridades fundamentais do sistema de ensino superior português - a formação do pessoal docente e de uma melhor distribuição desse pessoal qualificado por entre as instituições de ensino superior. Deve-se, entretanto, registar que tem havido um dinamismo assinalável por parte das instituições, nomeadamente das públicas, no que concerne à qualificação do corpo docente.

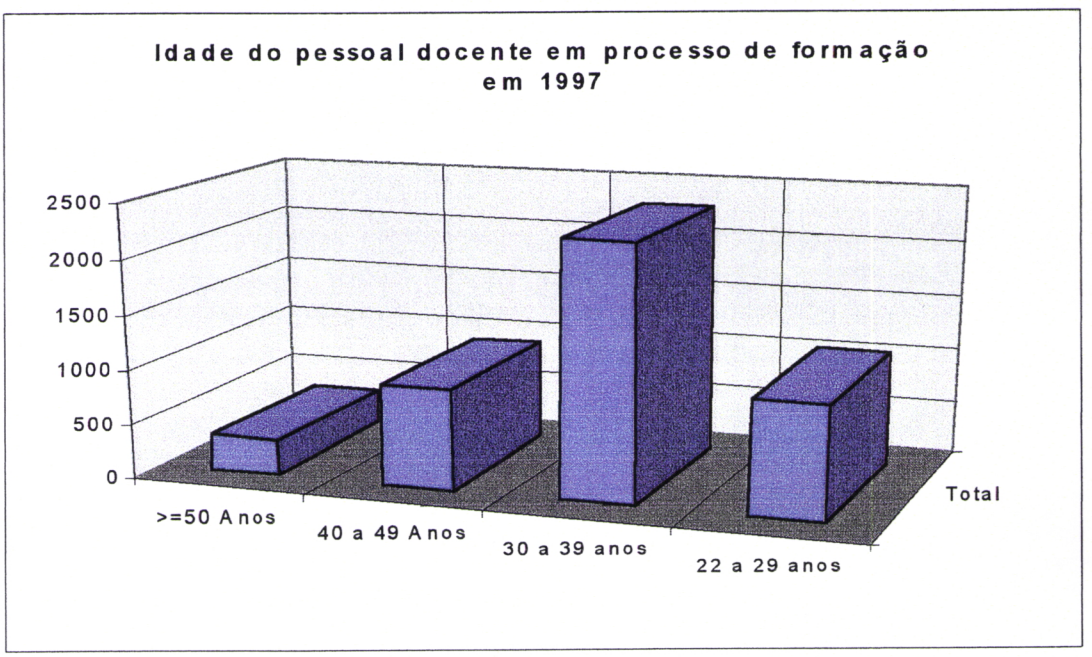
De acordo com os elementos recolhidos nos inquéritos lançados desde 1994 às instituições públicas, verifica-se que em 1997 cerca de 24% do pessoal docente existente nessas instituições públicas estava envolvido num processo de formação com objectivo de obter o grau de doutor, de mestre ou a realizar as provas de aptidão pedagógica. Registavam-se cerca de 4770 docentes em processo de formação.

O ensino politécnico era o subsistema em que o peso do pessoal em formação face ao total dos docentes atingia valores mais altos, seguido das universidades com 24%, o que monstra uma tendência nova, com os institutos a revelaram um franco dinamismo. As escolas de dupla tutela revelam um menor dinamismo formativo, com 10 % nas escolas de saúde (enfermagem e das tecnologias da saúde) e de 13% nas outras escolas.

Nas universidades estavam em processo de doutoramento cerca de 2 561 docentes e 777 em mestrado ou em provas de aptidão pedagógica. Nos institutos politécnicos, cerca de 516 docentes estavam em doutoramento e 668 em mestrado. Nas restantes escolas públicas de dupla tutela havia 49 docentes em doutoramento e 199 em mestrado.

Estes docentes estão maioritariamente incluídos na faixa etária dos 30 a 39 anos, tendo-se registado nos anos recentes uma tendência para que os docentes do escalão dos 22 a 29 anos ganhem um maior peso. De facto, o grupo dos docentes mais jovens era em 1994 apenas 5% dos docentes que então se encontravam em processo formativo, enquanto que em 1997 já representavam cerca de 23% dos docentes em formação

**Gráfico 5- Idade do pessoal docente em processo de formação em 1997**




Em 1997, a esmagadora maioria dos docentes fez a sua formação em instituições nacionais, com apenas 7,7% dos docentes universitários e 11.5% dos politécnicos a fazerem a sua formação no estrangeiro, o que em relação a décadas passadas é uma alteração profunda, dado que a formação de docentes no estrangeiro assumia valores muito significativos.

A União Europeia continua a constituir a maior área de influência para realização da formação no estrangeiro, em especial na Grã-Bretanha, Espanha e França.

Apesar deste forte investimento na formação dos docentes das instituições de ensino superior, tal não será ainda o necessário, porquanto o sistema continua a

crescer, sendo possível perspectivar a premência futura no reforço da qualificação dos recurso humanos das instituições de ensino públicas e não públicas, caso se pretenda diminuir as fortes assimetrias actualmente assinaladas.

Para se ter uma ideia, ainda que subavaliada, uma vez que estamos a alhearmo-nos de uma questão importante a da distribuição dos doutores em mestres existentes por áreas cientificas, versus as diferentes necessidades dessa áreas, podemos tentar identificar as metas e necessidade de doutores e mestres no sistema do ensino superior. Se usarmos as metas definidas para o Quadro Comunitário II para a qualificação dos docentes de cada susbsistema, chegamos ao seguinte cenário para o ano de 1997/98

**Quadro 3 - Estimativa das necessidade de formação de pessoal docente no ensino superior em 1997/98**

| | Alunos 1997/98 | nº doutores Dez.97 | nºmestres Dez.97 | meta Doutores | meta Mestres | **Nº Doutores a formar** | **Nº Mestres a formar** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Univers.Publicas | 154.470 | 5.288 | 2.559 | 6.431 | 3864 | **1.342** | **1.366** |
| I.Polit..Publicos | 61.110 | 156 | 1.424 | 815 | 2764 | **659** | **1.340** |
| Dupla Tutela Pub. | 8.220 | 3 | 207 | 110 | 206 | **107** | |
| Univ.Não Pub. | 46.207 | 319 | 363 | 616 | 1155 | **297** | **792** |
| Outros Não Pub. | 64.243 | 294 | 580 | 857 | 1606 | **563** | **1.026** |
| UCP | 10.327 | 146 | 283 | 138 | 258 | | |
| **Total** | **344.577** | **6.206** | **5.416** | **8.966** | **9.853** | **2.966** | **4.524** |

Fonte : DGESup -D.S.R

Nesta circunstância, as universidades públicas para 1997/98 estavam abaixo da meta de doutores num valor próximo de 1 342 doutores e de 1366 nos mestres, com a Universidade do Minho, Universidade de Coimbra e Universidade do Algarve a demonstrarem nos doutores valores mais significativos, no que respeita a necessidades de formação:

Entretanto, os Institutos Politécnicos necessitavam de pelo menos + 659 doutores e + 1 340 mestres para cumprirem as metas definidas anteriormente, cabendo aos Institutos Politécnicos de Lisboa e Porto os valores mais expressivos de necessidades:

Efectuando a simulação para as escolas públicas de dupla tutela e para o ensino particular e cooperativo e Universidade Católica Portuguesa, conclui-se que em 97/98 deveriam estar no sistema pelo menos + **2 966 doutores** e + **4 524 mestres**, como se depreende do quadro anterior (isto considerando apenas o n.º de mestres e doutor que estavam nas listas e pessoal docente do D.L.15/96, referenciadas a 31.12.1997, e que estavam em tempo integral ou dedicação exclusiva):

Apesar de se tratar de uma estimativa que peca por defeito, uma vez que não se atende a factores importantes, como sejam - áreas cientificas, distribuição por escolas e/ faculdade - permite-nos perspectivar um dos graves problemas do sistema de ensino superior português, o da falta de recursos qualificados, com um conjunto significativo de instituições em que o corpo docente apenas possui uma licenciatura.

Deste modo, a situação do ensino superior para que no futuro apresente uma situação tendente a uma maior qualidade e a uma mais equilibrada distribuição dos docentes qualificados por instituição e por tipo de ensino, requer um esforço muito acentuado e voluntarioso por parte dessas mesmas instituições, mas também a definição clara e inequívoca de uma política de formação por parte das autoridades governamentais, com os apoios e estruturas adequadas.

## 3 - O financiamento do ensino superior - evolução recente

Neste cenário de acentuado desenvolvimento do ensino superior, colocou-se a necessidade de definir como um dos objectivos centrais do sistema, o do financiamento, dado que estamos perante um crescimento em flecha das necessidades orçamentais, registando-se muitas vezes grande turbulência no sistema.

No que toca às instituições privadas, os mecanismos de financiamento resultam, no essencial, da captação de receitas provenientes das matriculas e propinas pagas pelos estudantes e dos capitais das entidades detentoras dessas instituições. A intervenção dos poderes públicos limitou-se inicialmente e no que toca ao financiamento, à concessão de subsídios de propinas aos e nos últimos com a expansão do sistema de bolsas de estudo.

Iremos, limitar a nossa análise às instituições de ensino superior público tutelado pelo Ministério da Educação, tentando descrever os mecanismos de financiamento dos estabelecimentos de ensino superior público, uma vez que não existem dados disponíveis com consistência relativos aos restantes estabelecimentos públicos e de ensino particular e cooperativo.

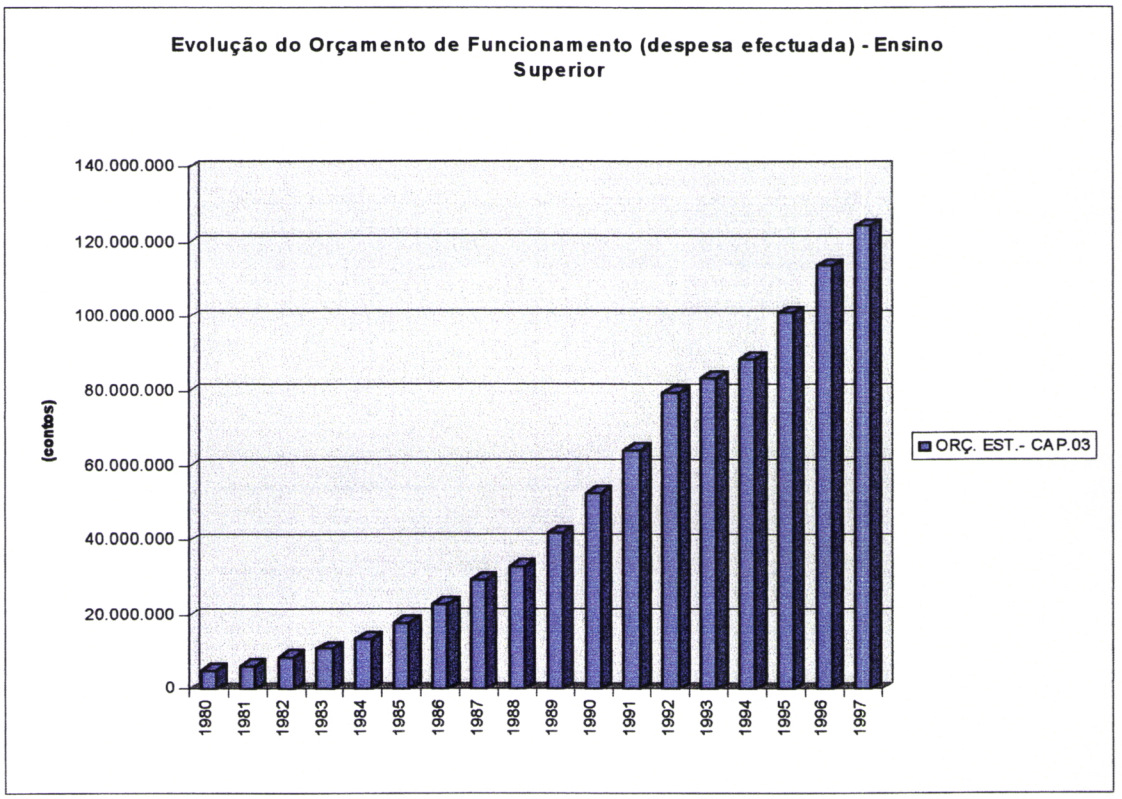
Em Portugal há uma grande dependência das instituições de ensino superior, face aos fundos do Orçamento de Estado, representando estes a esmagadora maioria das receitas das universidades e dos institutos politécnicos. A evolução das dotações afectas às instituições de ensino superior tem registado um crescimento notório.

Em 1985, a despesa efectuada com financiamento provindo do Orçamento de Estado para o chamado Orçamento de Funcionamento traduziu-se num valor de 17, 9 milhões de contos, onde se incluía as universidades, os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino superior. Em 1990, esse valor passava para 52,6 milhões de contos e em 1997 foi efectuada uma despesa, em termos do orçamento de funcionamento, de 124,6 milhões de contos.

Isto é, a despesa efectuada pelas universidades, institutos politécnicos e outros estabelecimentos tutelados pelo Ministério da Educação cresceu entre 1985 e 1997, a preços correntes, na ordem dos 595% e entre 1990 e 1997 cerca de 137%.

Para os mesmos períodos, os alunos do ensino público (ME) cresciam cerca de 139% e 65 %, respectivamente.

**Gráfico 1 - Evolução do orçamento de funcionamento do ensino superior**




Fonte : DGESup - Direcção de Serviços de Recursos

Mesmo considerando que se trata de valores a preços correntes, os quais para serem comparados deveriam ser deflacionados, podemos constatar o enorme salto operado, em grande parte relacionado com o crescimento de alunos do sistema, mas também por outros factores, dos quais merece destaque uma maior afectação de recursos a este subsistema de ensino. Neste período de 1991 a 1997, considerando a despesa a preços constantes (Índice de preços no consumidor do INE- base 1991), verificamos que houve um crescimento real da dotação orçamental de 71% , enquanto que nos alunos esse crescimento foi de56%.

**Quadro 1 - Evolução da despesa efectuada no ensino superior entre 1990 e 1997, a preços correntes e a preços de 1991**

| Anos Lectivos | Alunos inscritos ensino publico tutelado p/ ME | Variação % dos Alunos | .. Anos | Orç.Funcio-namento Despesa efectuada **preços correntes (contos)** | Orç.Funcio-namento Despesa efectuada **a preços de 1991 (contos)** | Variação % da Despesa a preços de 1991 .... |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1990/91 | 131.087 | | 1991 | 64.374.347 | **64.374.347** | |
| 1991/92 | 143.839 | 10% | 1992 | 79.833.034 | 71.811.670 | 12% |
| 1992/93 | 157.757 | 10% | 1993 | 83.741.174 | 74.835.723 | 4% |
| 1993/94 | 169.489 | 7% | 1994 | 88.897.966 | 79.104.793 | 6% |
| 1994/95 | 179.334 | 6% | 1995 | 101.270.218 | 89.778.562 | 13% |
| 1995/96 | 190.568 | 6% | 1996 | 113.847.598 | 100.554.317 | 12% |
| 1996/97 | 204.651 | 7% | 1997 | 124.609.606 | 109.768.857 | 9% |
| entre 90/91 e 96/97 | | **56%** | entre 91 e 97 | | | **71%** |

A maior parte da despesa das instituições é suportada pelo Orçamento de Estado, tendo as Receitas Próprias um peso menor, ainda que se registe uma tendência de crescimento. Em 1989, após a saída da Lei da Autonomia das Universidades, verificava-se que o Orçamento de Estado suportava cerca de 95 % das despesas do ensino superior, restando apenas uma fatia de 5% para as Receitas Próprias. O valor de receitas provinha na sua maior parte da "Venda de Bens e Serviços" e "Outros Subsídios".

Contudo, esta situação tem evoluído e verifica-se uma tendência lenta para o aumento das Receitas Próprias dos estabelecimentos. No ano de 1993 a proporção era de 92% para o Orçamento de Estado e 8 % para as Receitas Próprias. Em 1996 essa proporção é de 87% e 13% e no final do ano de 1997 as receitas próprias atingiam cerca de 30% do orçamento global das instituições (na dotação corrigida de receitas próprias estão incluídos os saldos de orçamento de estado e de receitas ).

A origem dessas receitas em 1997 provinha dos saldos das gerências anteriores 39%, outros subsídios 20% , venda de bens e serviços 12%, verbas provenientes dos fundos comunitários (PRODEP) cerca de 10%, taxas 5,4 % e outras fontes 13,6%.

As receitas obtidas através das propinas foram sempre marginais para o financiamento do ensino superior público. Como se sabe até 1992, o valor das propinas fixadas eram totalmente simbólicas. Em 1992, saiu a Lei nº 20/92, a qual institui o pagamento de propinas no ensino universitário e politécnico. De acordo com aquele diploma a propina era calculada da seguinte forma:

-divisão da despesa de funcionamento corrente de cada instituição numa determinado ano (incluindo as despesas de capital, inscritas no orçamento de funcionamento, deixando de fora as despesas de investimentos plurianuais para a construção de edifícios e o seu apetrechamento) pelo número de alunos da instituição;

-no 1º ano de aplicação da lei os estudantes pagariam cerca de 12 % da despesa/ano, nos anos seguintes seria 20 % até se chegar aos 25% desse valor.

A implementação desta lei veio criar forte polémica nos meios estudantis e académicos, tendo surgido a Lei nº 5/94, de 14 de Maio, que introduziu algumas modificações na forma de cálculo da propina:

-os alunos que sejam beneficiários de uma bolsa ficam isentos de pagamentos de propina;

-os alunos cujo rendimento familiar anual ilíquido, per capita ou global, seja inferior a determinados valores definidos anualmente pelo Ministério da Educação, beneficiam de uma redução para metade da propina.

As propinas não constituíam receita do Estado, mas sim receita própria das instituições, devendo ser afectas à prossecução de acções que visassem melhorar a qualidade ensino e à promoção do sucesso educativo.

A fixação da propina cabia ao CRUP e ao CCISP, tendo nos anos de 1992/93 e 1993/94, 1995/96 acabado por ser o próprio ME, conforme o previsto no

enquadramento legal ( em 1993/94 - universidades 80 000$, os i. politécnicos 72 000$/ em 1994/95 - universidades 84 000$, os i. politécnicos 78 300$/ em 1995/96 - universidades 88 000$, os i. politécnicos 82 000$).

Como se sabe o actual Governo suspendeu a Lei das Propinas, através da Lei nº1/96, de 9 de Janeiro, voltando a fixar o valor da propina no sistema anterior que data dos anos 50 e 60. Em 997, foi publicada a Lei de Base do Sistema de Financiamento Público (Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro), onde se determinou o pagamento de um a propina indexada ao salário mínimo fixado para o nosso pais.

No entanto, a receita arrecadada pelas propinas tem um peso marginal, dado que se consideramos o valor da propina a pagar no ano de 1998 (salário mínimo nacional de 56 700$00) a previsão de receitas provindo das propinas face ao orçamento inscrito de 1998 apenas poderia ascender a cerca de 7,8% do total do orçamento inscrito para 1998.

Procuraremos, agora, historiar um pouco a evolução dos mecanismos usados na determinação dos mecanismos de financiamento do ensino superior público português. Na década de 80, a elaboração dos orçamentos assentou, fundamentalmente, no orçamento do ano anterior, ao qual era depois ponderado com alguns outros factores - crescimento dos alunos da instituição, inicio de funcionamento de novos cursos, etc.

Em 1986, com a Resolução 87/86, de 15 de Dezembro, procurou-se que a estrutura do orçamento apontasse para níveis razoáveis na distribuição entre despesas de pessoal e as outras despesas correntes e de capital, prevendo-se custos por aluno por tipo de curso e ratios alunos e pessoal não docente. Contudo, mercê das dificuldades das instituições em adaptar-se, a Resolução foi sendo abandonada e o assunto do financiamento começou a ser uma das grandes preocupações dos responsáveis governamentais e das próprias instituições. Na prática, as distorções perpetuavam-se, e o plafond orçamental dependia, muitas vezes, do poder negocial de cada instituição.

A questão do financiamento começa, então, a emergir e . em Novembro de 1990 surge o chamado "Livro Branco sobre o Financiamento Público ao Sistema de Ensino Superior", elaborado no âmbito de um Grupo de Trabalho, criado pelo

Despacho 87/ME/90, onde a problemática do financiamento do ensino superior é abordada. Dizia-se:

> " *Existe hoje um amplo consenso sobre a ineficiência, e em certos aspectos, até a perversidade do sistema de ensino superior. É evidente a sua baixa produtividade, com reduzidos graus de aproveitamento e elevados índices de abandono, e a sua falta de justiça em termos sociais.*"

Algumas das ideias base do documento, deixaram um rasto que perdurou e de uma ou outra forma acabaram por se imporem:

-defesa da autonomia administrativa e financeira das instituições, cabendo ao Estado o dever de respeitar essa autonomia , mas, também, o de exigir resultados da aplicação dos fundos, com uma consequente responsabilização das instituições e posterior publicitação de contas;

- as universidades e institutos politécnicos deviam deixar de estar sujeitos às regras da contabilidade pública;

- flexibilização da gestão, nomeadamente em áreas como a da gestão de pessoal, património, etc.

- defendia-se que a gratuitidade do sistema reduz a eficiência;

- considerado preferível que, do ponto de vista da eficiência e da justiça social, se perspective que as receitas das propinas assegurem uma parte significativa do financiamento do ensino e que os estudantes que realmente necessitam recebam bolsa, a qual lhes deve permitir cobrir não só valor da propina, como também os custos de manutenção e uma compensação parcial do custo de oportunidade (resultante da renúncia a um emprego remunerado);

- constituição de uma unidade, de elevada autonomia - Instituto de Gestão Financeira do Sistema de Ensino Superior (IGF-SES)- que assegurasse, em termos executivos e operacionais funcionamento corrente do financiamento das instituições de ensino superior;

- constituição de um outro Instituto de Política Social Escolar para o Ensino Superior, através do qual o Estado garantirá o acesso democrático ao ensino;

- prevê-se que as instituições de ensino privado possam aceder ao financiamento público, mercê de contratos-programa em determinada condições, bem como a concessão de bolsas aos seus estudantes.

Apesar de muitas das ideias avançadas no documento não terem tido aplicação prática imediata, estava lançada a discussão sobre o tema. Assim, começa a tentar-se corrigir as assimetrias orçamentais existentes ( determinadas instituições chegavam a ter 95, 96 e 97% do seu orçamento afecto a despesas de pessoal, restando para o funcionamento corrente uma dotação que inviabilizava um funcionamento com qualidade), perspectivando-se os **"Contratos-Programa"** para o financiamento das instituições de ensino superior público.

Em 1993 foi criado um Grupo de Trabalho pelo Despacho nº 112/I/SEES/93 (SEES /CRUP /CCISP/ DESUP) encarregue de propor uma metodologia conducente à elaboração de Contratos-Programa, com a definição de uma fórmula de financiamento. Este trabalho veio a ser entregue e assumido pelo poder político, sendo a base de cálculo para os orçamentos anuais desde 1994.

De uma forma sintética esta fórmula assenta nos seguintes itens:

-nº alunos por tipo de curso duma instituição

-definição de ratios pessoal docente por aluno, por tipo de curso (por ex. nas Engenharias 1 docente ETI para cada 11 alunos, nas Medicinas 1 docente para cada 6 alunos, nas Humanidades 1 docente para cada 20 alunos, etc.);

-definição de uma pessoal não docente, que é função do pessoal docente "padrão" por tipo de curso, ao qual é somado o respeitante ao pessoal das reitorias e serviços centrais (Engenharias 1 docente Eti padrão = 0, 75 Não docente; Medicina 1 docente = 0,85 Não Docente; Humanidades 1 docente = 0,35 Não Docente, etc.);

-chega-se, assim, a um pessoal "padrão" para cada instituição, o qual deverá constituir uma determinada percentagem do orçamento global da instituição, em 1994 iniciou-se com 85 % e em 1996 já está em 80%;

-a situação real das instituições afasta-se deste orçamento "virtual", pelo que se perspectiva um período de adaptação, com a definição de níveis de convergência anual de aproximação dessa meta, num período de 4 a 5 anos;

-são, ainda, acrescidas verbas para as promoções do pessoal (~2 %), verbas para a investigação (+ 2% para as universidades, 0,8 % para o ensino politécnico), etc.

A experiência da aplicação da formula e as orientações Politicas do Ministério da Educação vão conduzir a Lei n.º 113/97 (a Lei de Base do Sistema de Financiamento Público), onde se define as responsabilidade do Estado, das instituições de ensino superior e dos cidadãos, enunciando-se as linhas bases de financiamento do sistema.

O Estado assume a responsabilidade financeira na efectivação do direito ao ensino, considerando mecanismos de financiamento que passam pela fixação de um orçamento de funcionamento para as instituições de ensino superior público, com base numa fórmula (orçamento padrão, aluno elegível, curso elegível, etc.) e um orçamento de investimento, e, ainda, pelo apoio directo aos estudantes mais carenciados do ponto de vista sócio - económico.

Os Contratos -Programa e os Contratos de Desenvolvimentos são outros dos instrumentos postos a disposição das instituições. Os primeiros servem para a resolução de alguns problemas e dificuldades pontuais (apoio a instituições em crise, encerramento de curso, apoio a cursos em fase de arranque, apoio a projectos ide investigação, e a promoção da qualidade). Ate ao momento já foram assinados três contrato -Programa entre o Estado e as instituições de ensino superior (Universidade de Coimbra , Universidade Clássica de Lisboa e I.T.Q.B da Universidade Nova de Lisboa).

Os Contratos de Desenvolvimento servirão para equacionar o apoio ao desenvolvimento das instituições, tendo em vista a concretização de investimentos considerados prioritários. Actualmente decorre na Direcção Geral do Ensino Superior o trabalho técnico de analise dos planos estratégicos das instituições e da suas propostas de investimento .

Passaremos, agora, a uma fase de descrição dos recursos financeiros afectos ao ensino superior, com destaque para as componentes do orçamento de funcionamento e dos investimentos do plano. No que toca ao orçamento de funcionamento das instituições de ensino superior, verificamos que a evolução tem sido explosiva, passando-se de uma despesa (a preços correntes) por aluno em 1980 que rondava os 74 contos, para 438 contos em 1990 e 601 contos em 1997:

**Quadro 2 - Evolução da despesa por aluno desde 1979/80 a 1997/98**

| Anos Lectivo | Alunos Publico - ME | Ano Econ. | Orç.Funcionamento Despesa (contos) | **Despesa por Aluno * (contos)** | Variação % Alunos | Variação % Despesa |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1979/80 | 72820 | | | | | |
| 1980/81 | 73473 | 1980 | 5.392.727 | **74** | 1% | |
| 1981/82 | 76108 | 1981 | 6.611.092 | **89** | 4% | 23% |
| 1982/83 | 79494 | 1982 | 8.783.597 | **114** | 4% | 33% |
| 1983/84 | 84032 | 1983 | 11.116.459 | **138** | 6% | 27% |
| 1984/85 | 87681 | 1984 | 13.628.305 | **160** | 4% | 23% |
| 1985/86 | 90276 | 1985 | 17.928.179 | **203** | 3% | 32% |
| 1986/87 | 93073 | 1986 | 23.024.355 | **253** | 3% | 28% |
| 1987/88 | 99340 | 1987 | 29.427.082 | **311** | 7% | 28% |
| 1988/89 | 106251 | 1988 | 32.912.832 | **326** | 7% | 12% |
| 1989/90 | 116858 | 1989 | 41.922.476 | **385** | 10% | 27% |
| 1990/91 | 131087 | 1990 | 52.684.040 | **438** | 12% | 26% |
| 1991/92 | 143839 | 1991 | 64.374.347 | **479** | 10% | 22% |
| 1992/93 | 157757 | 1992 | 79.833.034 | **542** | 10% | 24% |
| 1993/94 | 169489 | 1993 | 83.741.174 | **521** | 7% | 5% |
| 1994/95 | 179334 | 1994 | 88.897.966 | **517** | 6% | 6% |
| 1995/96 | 190568 | 1995 | 101.270.218 | **556** | 6% | 14% |
| 1996/97 | 204651 | 1996 | 113.847.598 | **587** | 7% | 12% |
| 1997/98 | 215871 | 1997 | 124.609.606 | **601** | 5% | 9% |

Fonte : DGESup - DSR e DSAT

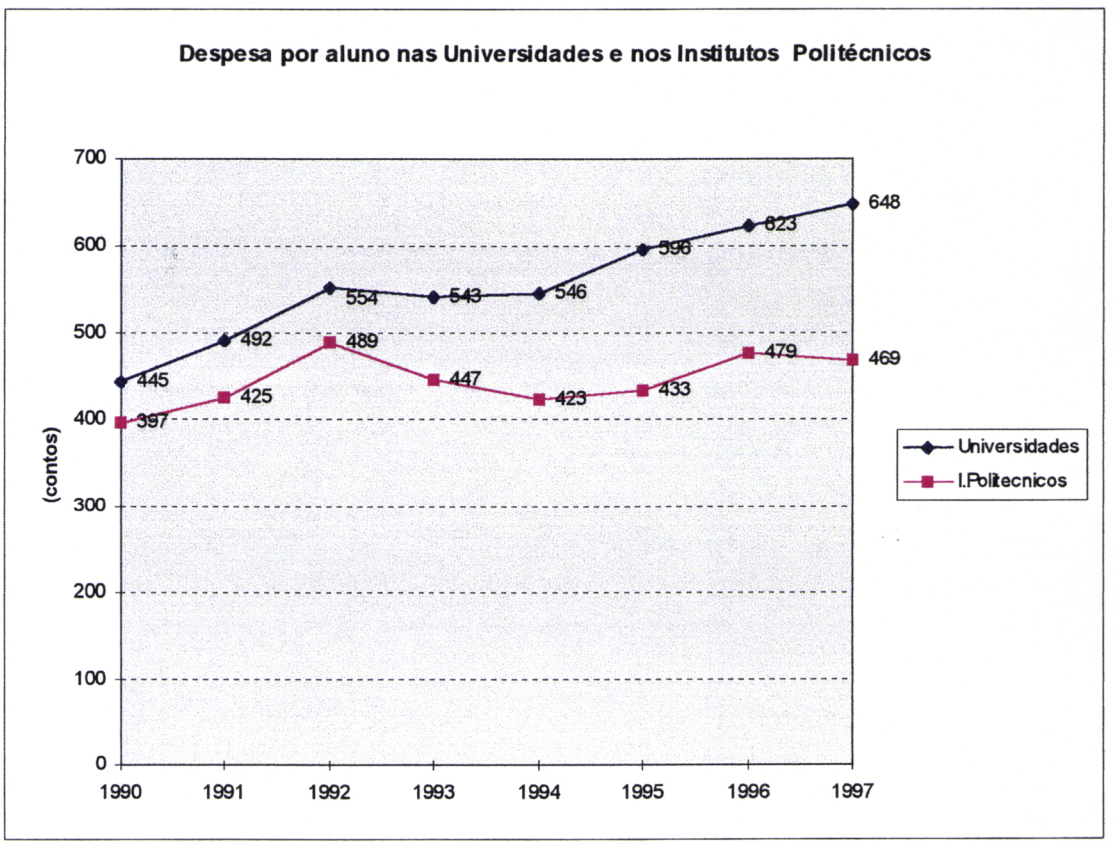
*despesa por aluno do ano n = despesa do ano n / (Nº Alunos n-1/n x 0,75 + Nº Alunos n/n+1 x 0,25)

Esta despesa por aluno não se mostra uniforme em todo sistema, havendo distinções acentuadas entre instituições universitárias e politécnicas e mesmo entre cada uma delas por tipo de curso. De facto, enquanto em 1990 a despesa por aluno nas universidades era de 445 contos, nos institutos politécnicos esse valor era

ligeiramente inferior na ordem dos 397 contos ( menos 48 contos do que nas universidades).

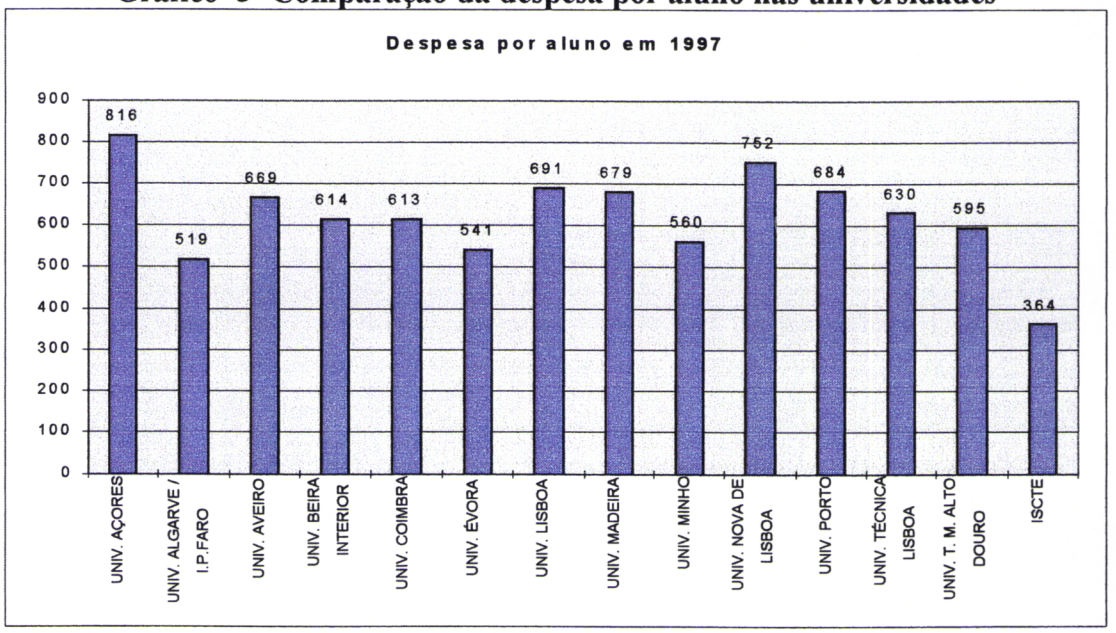
No final de 1997, essa dicotomia tinha-se acentuado, com a diferença a assumir valores mais elevados ( - 179 contos por aluno), dado que a despesa por aluno nas universidades tinha passado para 648 contos e a dos institutos situava-se nos 469 contos, como de resto se torna visível no gráfico seguinte:.

**Gráfico 2 - Comparação da despesa por aluno nas universidades e institutos politécnicos entre 1991 e 1997**



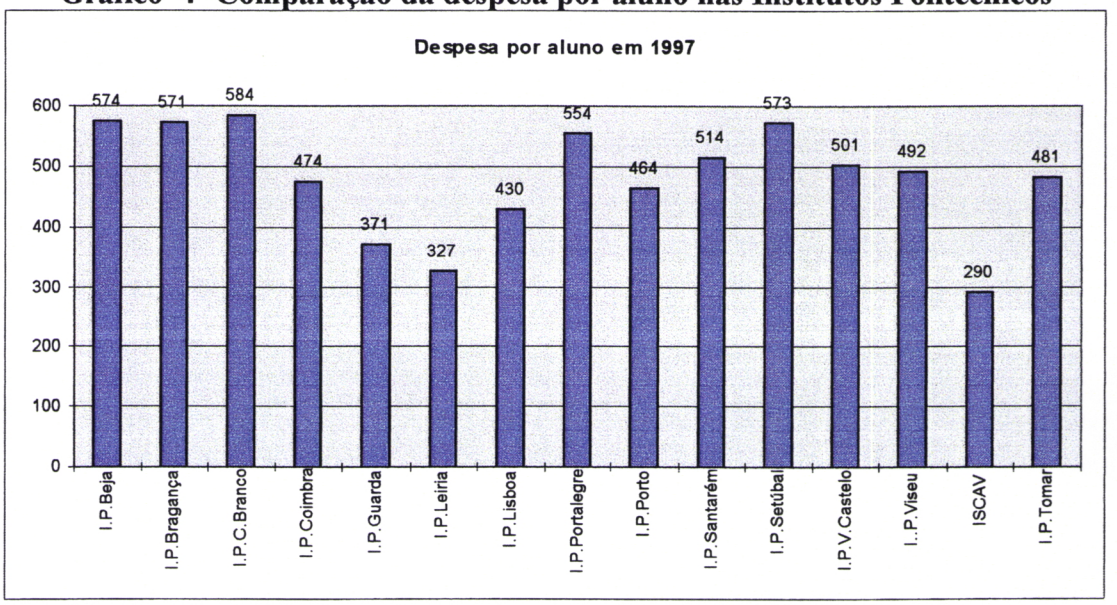

Como já se disse, as instituições apresentam valores muito diversos entre si. Nas instituições de índole universitária a situação varia entre a despesa por aluno mais elevada na Universidade dos Açores com 816 contos por aluno e a do ISCTE, onde esse valor não sobe acima de 364 contos.

**Gráfico 3- Comparação da despesa por aluno nas universidades**



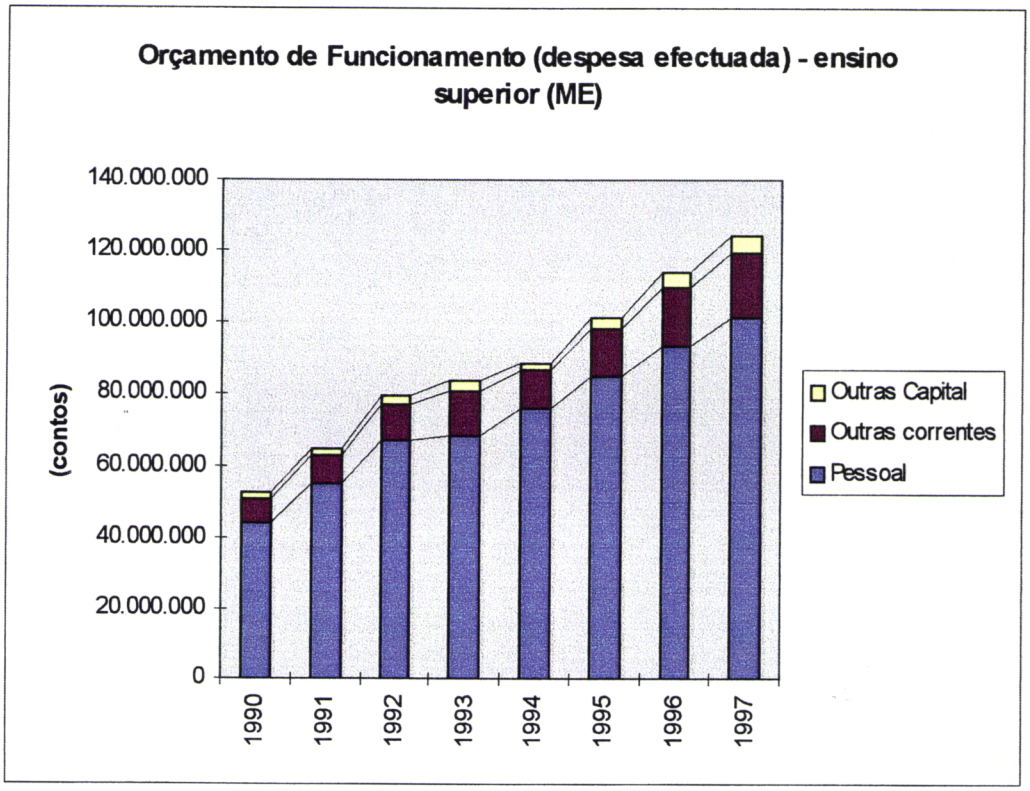

Nos Institutos Politécnicos, os que possuem valores mais elevados são o de Viana de Castelo (584 c./aluno), o de Beja (574 c./aluno), o de Setúbal (573 c./aluno) e o de Bragança (571 c./aluno), ao passo que o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro não passa dos 290 contos por aluno.

**Gráfico 4- Comparação da despesa por aluno nas Institutos Politécnicos**



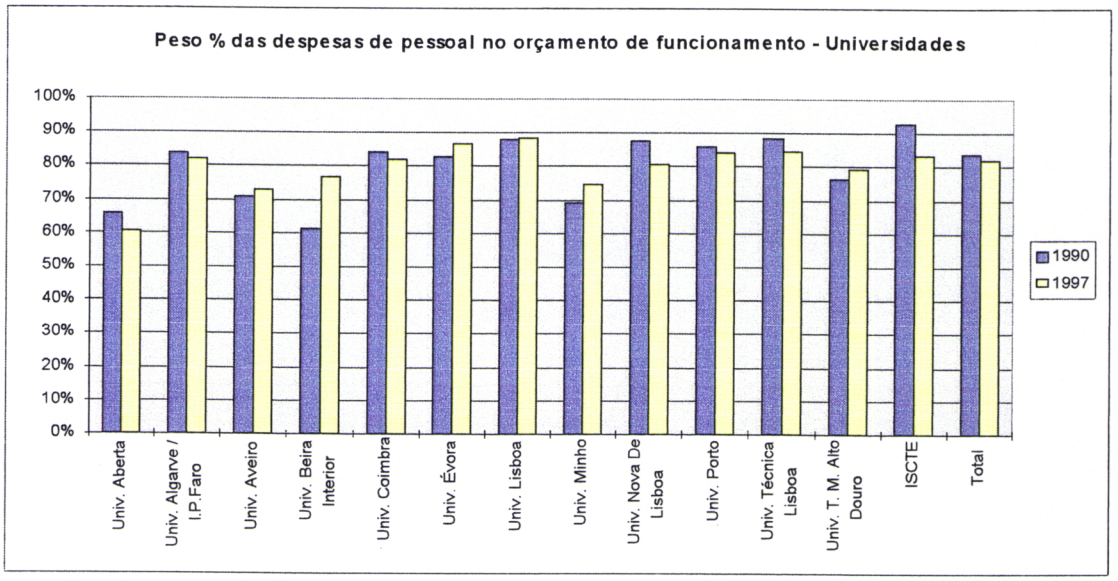
Em termos da estrutura orçamental, podemos adiantar que a despesa financiada pelo orçamento de estado dirige-se expressivamente para as despesa de pessoal, as quais ascenderam na década de 90 a valores na ordem dos 81% e 86% da dotação global

**Gráfico 5- Estrutura do orçamento de funcionamento por tipo de despesa**



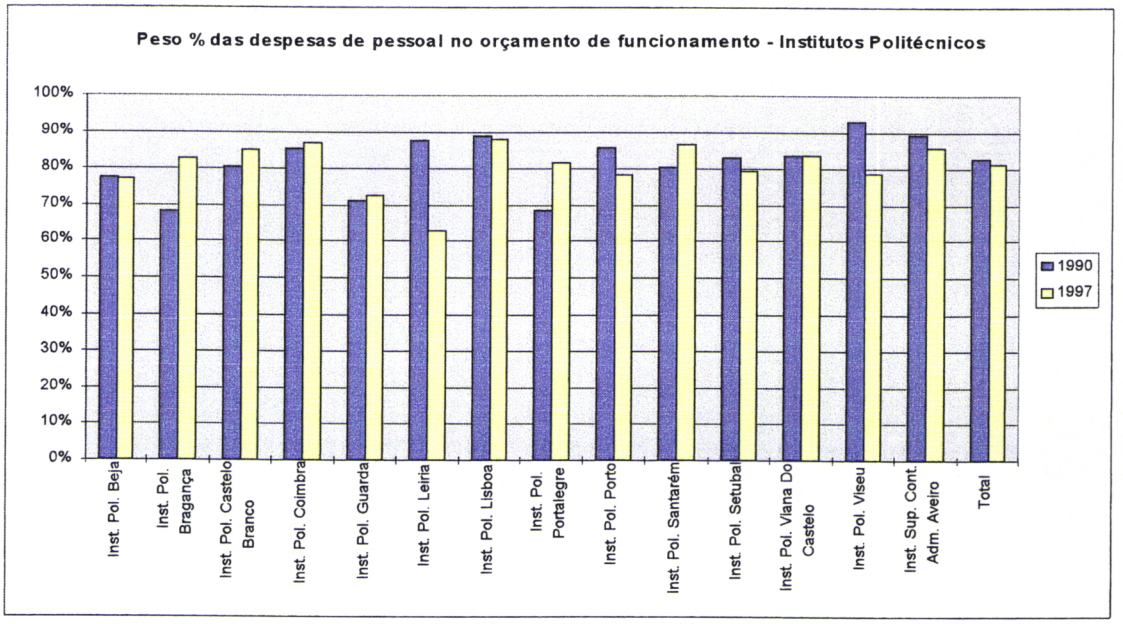

Contudo, há instituições que evidenciam um peso excessivo das despesas de pessoal. Podemos comparar a evolução sentida nas universidades e institutos nos anos entre os anos de 1990 e 1997. Nas universidades, as instituições que viram melhorar a sua situação de forma mais significativa foram o ISCTE, a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade Técnica de Lisboa .

**Gráfico 6- Peso das despesa de pessoal nas universidades em 1990 e 1997**




Nos institutos politécnicos, essa melhoria foi significativa para o Institutos Politécnicos de Viseu, Leiria, Porto, Setúbal e para o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro.

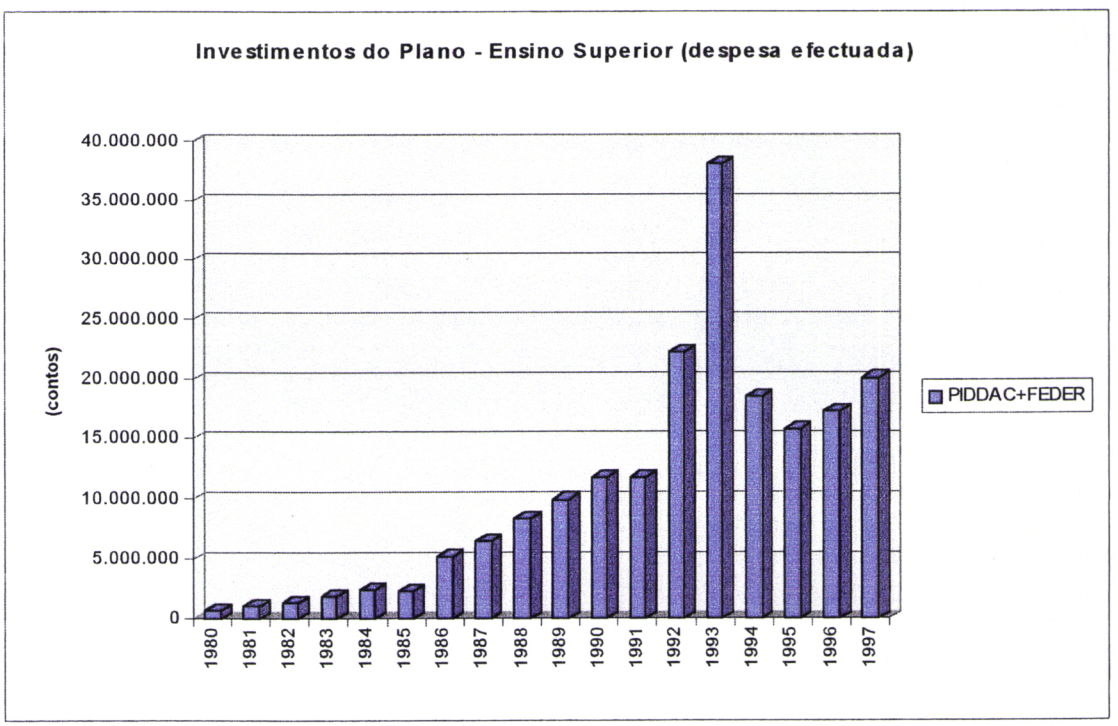
**Gráfico 7- Peso das despesa de pessoal nos I. Politécnicos entre 1990 e 1997**



Nesta matéria, devemos salientar que num orçamento onde as despesas de pessoal são demasiado elevadas, colocam-se problemas de qualidade do funcionamento da instituição, uma vez que há tendência para haver escassez de bens e serviços necessários ao funcionamento normal da escola. Aliás, a evolução positiva atrás demonstrada para a maioria das instituições, foi ainda mais notória do que a aqui evidenciada, dado que o PRODEP, através da Acção 5.1 - Melhoria da Qualidade, apoiou as instituições com verbas destinadas ao chamado funcionamento corrente, por forma a que o ratio despesa de pessoal/outras despesas melhorasse a sua performance e as instituições tivessem uma qualidade acrescida no seu funcionamento.

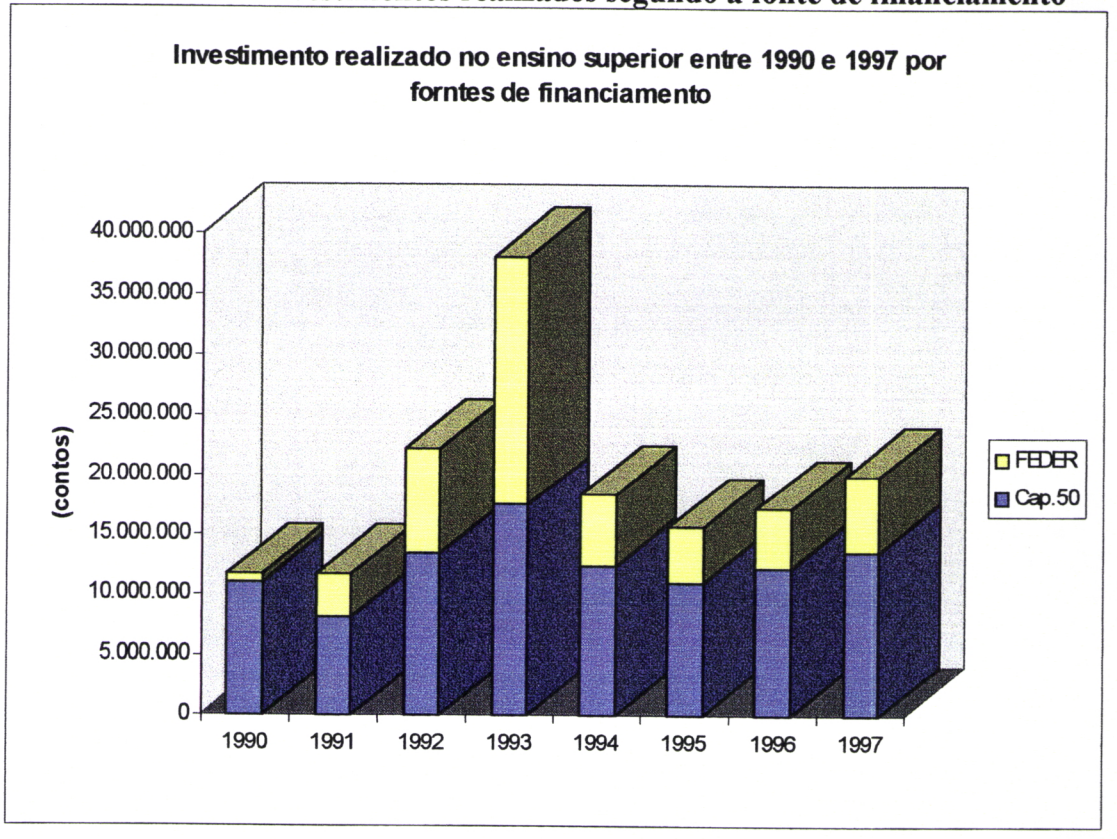
O crescimento do sistema obrigou a realização de vultuosos investimentos, tendo em vista a construção e apetrechamento de novas escolas e espaços lectivos. Entre 1980 e 1990 o Ministério da Educação investiu uma soma na ordem dos 196 milhões de contos em novas construções de raiz e em ampliações e remodelações em instalações já existentes.

**Gráfico 8 - Investimentos realizados no ensino superior entre 1980 e 1997**



De facto, desde 1990 a 1997 foram investidos cerca de 155 milhões de contos em projectos de execução, obras e equipamentos das instituições de ensino superior público, dos quais 56 milhões de contos provenientes de reembolsos do FEDER (cerca de 36% do investimento realizado no período), o que permitiu mudar significativamente as infra-estruturas fisicas postas a disposição das universidades e dos institutos politécnicos. Assinala-se o ano de 1993, que coincidiu com a conclusão do Quadro Comunitário de apoio I, em que foram realizados e concluídas obras no valor de 38 milhões de contos.

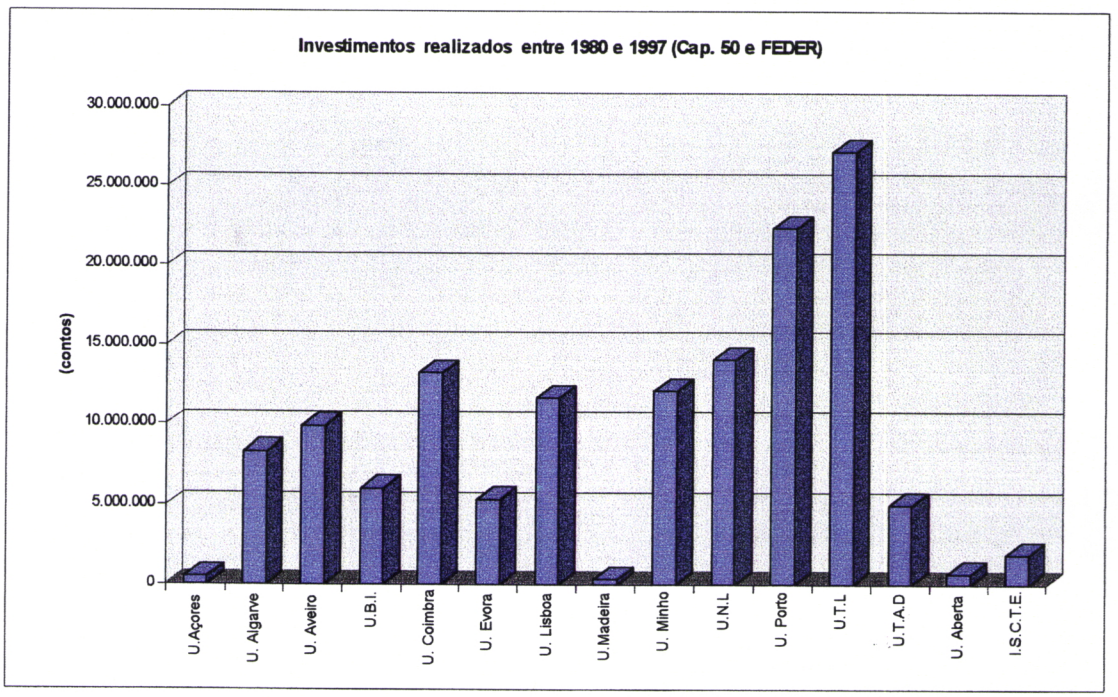
**Gráfico 9 - Investimentos realizados segundo a fonte de financiamento**




Em termos de subsistemas, podemos adiantar que foi o ensino universitário o que mais beneficiou no total, com cerca de 71 % do investimento realizado entre 1980 e 1997 ( na ordem dos 138, 4 milhões de contos), enquanto que o ensino politecnico se quedava num investimento de 57,3 milhões de contos.

No período em análise (1980 a 1997) as universidades que mais beneficiaram do investimento foram a Universidade Técnica de Lisboa ( 27, 2 milhões de contos), a Universidade do Porto (22,4 m.c) , a Universidade Nova de Lisboa (14,1 m.c.), a Universidade de Coimbra (13,2 m.c), a Universidade do Minho (12,1 m.c.) e a Universidade Clássica de Lisboa (11,7 m.c)

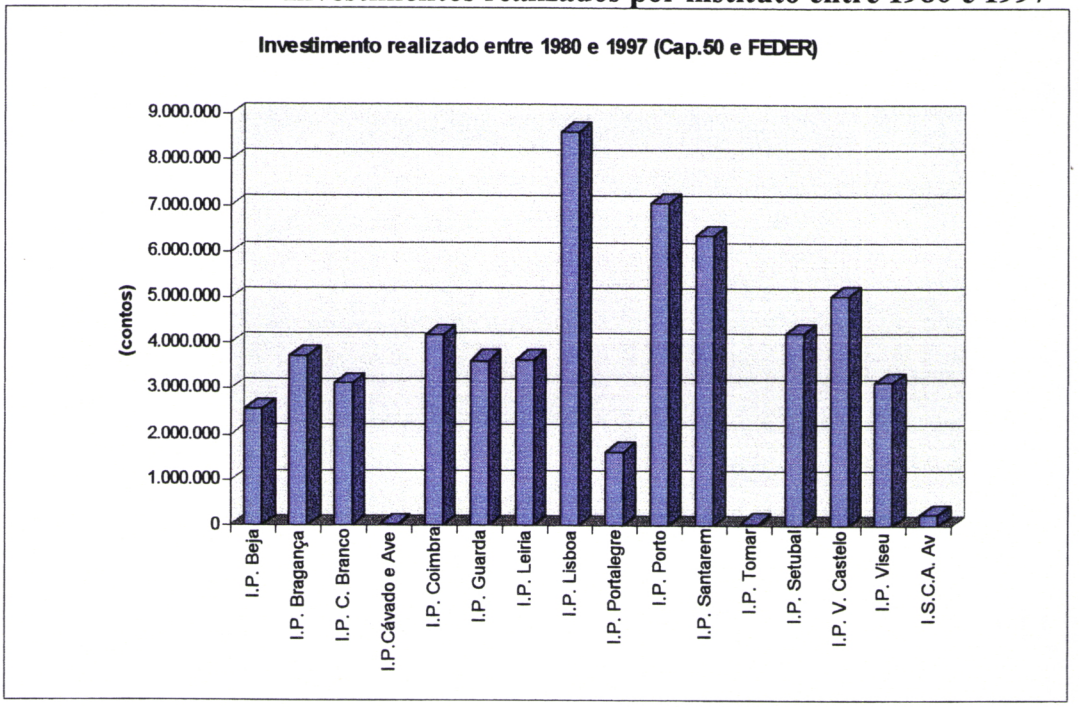
**Gráfico 10 - Investimentos realizados por universidade entre 1980 e 1997**




Interessa informar que as Universidades da Madeira e dos Açores só passaram para a alçada do financiamento do Ministério da Educação no ano de 1995, dado que ate aquela data foram financiadas pelos Governos das regiões autónomas. Deste modo, a leitura do gráfico, para estas duas universidades não é representativo do total do investimento realizado.

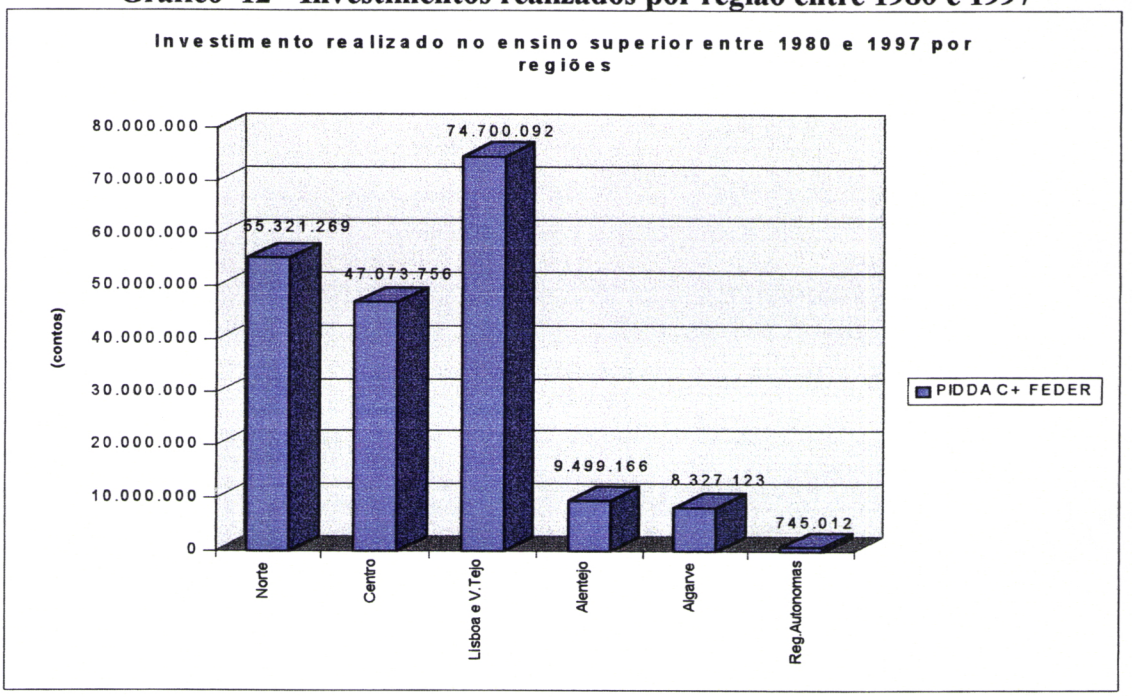
No que respeita aos institutos politécnicos, podemos concluir que foram os Institutos Politécnicos de Lisboa (8,6 milhões e contos), o do Porto (7,1 m.c.), o de Santarem ( 6,3 m.c.- ate 1996 incluía também a Escola Superior de Tecnologia de Tomar) e o de Viana de Castelo (5,0 m.c.) os que mais aproveitaram do investimento realizado.

**Gráfico 11 - Investimentos realizados por instituto entre 1980 e 1997**




Em termos regionais, a distribuição do investimento por região. Para o mesmo período, o investimento realizado concentrou-se na região de Lisboa e Vale do Tejo (38%), no Norte (28%) e no Centro (24%).

**Gráfico 12 - Investimentos realizados por região entre 1980 e 1997**



## Nota Conclusiva

Neste capitulo pretendemos situarmo-nos no contexto actual do ensino superior português, perspectivando a evolução recente, o que foi abordado seguindo três principais vectores- a rede de estabelecimentos de ensino e a evolução da população escolar, a qualidade do sistema e a estrutura de qualificações do ensino superior e, finalmente, a dos recursos financeiros aplicados nas ultimas décadas.

Pudemos verificar que Portugal registou uma verdadeira explosão escolar no que respeita ao ensino superior, com uma subida de 579% num período de 30 anos, resultante da democratização do acesso ao ensino após o 25 de Abril. Esse aumento quantitativamente elevado, deu-se em simultâneo com a diversificação do sistema, dado o ensino politécnico e o ensino particular passaram de noiveis praticamente insignificantes nos anos 80 (9% e 9,5%, respectivamente), para valores expressivos, representando actualmente o ensino politécnico cerca de 21, 3% dos alunos e o ensino particular perto dos 35% da população escolar.

Por outro lado, constatou-se que o ensino superior regionalizou a oferta, sobretudo devido aos Institutos Politécnicos e as novas Universidades publicas, ainda que a grande maioria dos estabelecimentos e dos alunos continue a localizar-se na faixa litoral e nos grandes centros urbanos.

Obviamente que a este acréscimo de alunos, corresponde uma significativo aumento de diplomados, que passam de um número perto dos 2 800 nos anos 70, cerca de 43 000 ano, o que tem importância para o nível de qualificações da mão-de-obra portuguesa, aumentado deste modo o nível de capital humano do nosso pais, o qual mesmo assim possui das menores taxas de diplomados com grau superior na estrutura do emprego (cerca de 12 %) da Europa.

Este dado é de primordial interesse, dado que mesmo que se configure algum desemprego de diplomados com grau superior, a vantagem competitiva do nosso pais ganha com esta elevação de qualificações da população activa.

Este crescimento vertiginoso do sistema de ensino superior provocou problemas de qualidade, na medida em que houve que fazer frente a uma pressão para

que não se estava preparado, quer no que respeita ao corpo docente, quer da capacidade das instalações das instituições.

Na realidade, o número de docentes do ensino superior possuidores do grau de mestre e de doutor são ainda minoritários e francamente abaixo de metas desejáveis e com fortes assimetrias inter-instituições e inter subsistemas. A maior parte dos mestres e doutores encontram-se no ensino universitário público, com o ensino politécnico e o ensino superior não público a evidenciarem carências notórias no que respeita a docentes qualificados.

Por fim abordou-se a questão do financiamento, historiando as diversas etapas vividas ao nível do ensino superior público. O valor dos orçamento de funcionamento e de investimentos aplicados no ensino superior tem crescido significativamente. Entre 1985 a 1997, o chamado orçamento de funcionamento subia cerca de 595% (para um acréscimo de alunos de 139%), notando-se algumas diferenças entre os dois subsistemas do ensino superior público, com o universitário a granjear maiores apoios.

Em termos de investimento, pode-se concluir por ter ocorrido uma franca melhoria no que respeita as instalações das instituições de ensino superior público, com o apoio significativo as instalações das novas universidades e institutos politécnicos, havendo hoje uma rede de instalações que, apesar de ainda diminutas em relação a capacidade necessária, propicia condições mais favoráveis ao desenvolvimento de um ensino de qualidade.

## Cap. 3 - O caso dos Diplomados do ano lectivo de 1994/95 na região do Alentejo - a aplicação de um inquérito

### 1 - Objectivos a alcançar

Como foi referido anteriormente, a necessidade de um estudo empírico resulta, fundamentalmente, do entendimento de que a compreensão de um fenómeno social não se esgota num quadro meramente conceptual e teórico, embora se reconheça que imprescindível, para orientação e inserção da problemática.

De facto, no inicio do trabalho procurou-se desde logo escolher uma metodologia que se adaptasse aos objectivos e hipóteses de investigação. Para o efeito, havia que passar por uma fase de levantamento cuidadoso e o mais exaustivo possível das referências, as quais fossem capazes de contribuir para a orientação e construção do modelo de investigação, de modo a encontrar ao informação que permitisse analisar as questões que pretendíamos equacionar.

A procura bibliográfica realizada permitiu concluir pela existência de numerosos contributos teóricos. Porém, a maioria deles sem concretização para a realidade portuguesa, com poucos estudos concretos sobre a realidade das instituições do ensino superior e da sua relação como meio envolvente.

Ora, num contexto social em constante mutação, pareceu importante efectuar uma avaliação sobre a realidade concreta, com a profundidade possível e com estreita articulação com alguns dos actores intervenientes no contexto do ensino superior.

O impacto sócio-económico das instituições do ensino superior caracteriza-se por uma multiplicidade de aspectos, não sendo possível abarcar num mesmo estudo essa diversidade. Assim, houve que seleccionar os aspectos que mais nos interessavam alcançar.

Pretendeu-se especialmente questionar os seguintes aspectos :

- em que medida a localização de instituições de ensino superior numa dada região permite fixar nessa região os diplomados oriundos dessa região e eventualmente atrair outros que acabam por se fixar na região onde estudaram no decorrer do ensino superior ;

■ testar se alguns dos aspectos das teorias provindo da economia da educação, nomeadamente da teoria do capital humano, têm expressão na situação dos diplomados com graus distintos do ensino superior, quer no que respeita ao nível de rendimento auferido no 1º emprego, quer posteriormente no prosseguimento da sua vida profissional;

■ confrontar o contributo das instituições de ensino superior para o desenvolvimento regional, nomeadamente pela inserção dos seus diplomados no mercado de trabalho, procurando saber a sua distribuição geográfica e por sector de actividade.

Considerando o tempo e os meios disponíveis, houve que delimitar o estudo empírico a uma determinada região - o Alentejo. Decidiu-se englobar para além dos distritos de Évora, Beja, Portalegre, o de Setúbal, dado que se considerou poder haver alguma influência das instituições de ensino superior aí localizadas, em concelhos pertencentes ao chamado Alentejo Litoral, bem como interesse em confrontar uma zona mais litoral e urbana, com uma região mais interior e rural.

Viana do Castelo
Braga
Vila Real
Bragança
Porto
Aveiro
Viseu
Guarda
Coimbra
Castelo Branco
Leiria
Santarém
Portalegre
■ Instituto Politécnico de Portalegre
Lisboa
Évora
● Universidade de Évora
Setúbal
■ Instituto Politécnico de Setúbal
Beja
■ Instituto Politécnico de Beja
◆ Dinensino Beja
▲ Instituto de Serviço Social de Beja
Faro

## 2 - O universo e a amostra

Na região estudada estão implantadas diversas instituições de ensino superior, que abarcam instituições de índole universitário, politécnico, publico e de ensino particular. No conjunto destas instituições encontramos uma população discente para o ano lectivo de 1997/98 na ordem dos 15 866 alunos (excluindo Dinensino em Setúbal).

O universo do estudo foi o dos diplomados das instituições de ensino superior da região escolhida, ou seja os diplomados pela Universidade de Évora, Instituto Politécnico de Beja , Instituto Politécnico de Portalegre, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Enfermagem de Beja, Escola Superior de Enfermagem de S. João de Deus (Évora), Escola Superior de Enfermagem de Portalegre, Dinensino em Setúbal e em Beja e o Instituto de Serviço Social de Beja. O universo era constituído por 1450 diplomados, os quais concluíram o seu curso no ano lectivo de 1994/95.

Para a obtenção dos dados houve que obter as moradas dos diplomados, tendo-se para o efeito solicitado o apoio das instituições seleccionadas, as quais na sua generalidade, através dos serviços académicos, prestaram todo o apoio pedido, com excepção da Dinensino de Setúbal, que apesar de todas as insistências não nos respondeu a fornecer os contactos dos diplomados. Deste modo, o universo a quem foi possível enviar os inquéritos restringiu-se a 1242 diplomados, distribuídos por 9 instituições e 61 cursos.

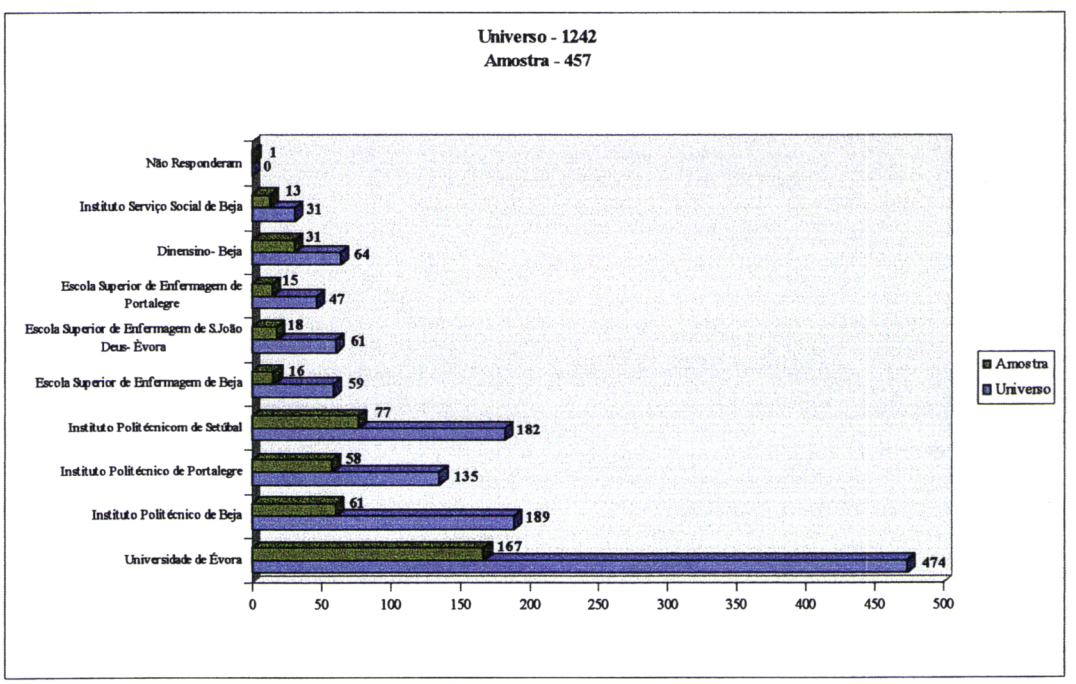
Obtiveram-se respostas de 457 diplomados, o que representa 32% do universo total e 37% em relação aos diplomados efectivamente inquiridos. Podemos verificar que a amostra conseguida é representativa, quer globalmente, quer por instituição e por curso, conforme se pode constatar pelos quadros seguintes.

**Quadro 1 - Estrutura da amostra por instituição**

| Instituição | Universo | | Amostra | | Estrutura da Amostra N2/N1*100 |
|---|---|---|---|---|---|
| | N1 | % | N2 | % | |
| Universidade de Évora | 474 | 38% | 167 | 37% | 35,2% |
| Instituto Politécnico de Beja | 189 | 15% | 61 | 13% | 32,3% |
| Instituto Politécnico de Portalegre | 135 | 11% | 58 | 13% | 43,0% |
| Instituto Politécnico de Setúbal | 182 | 15% | 77 | 17% | 42,3% |
| Escola Superior de Enfermagem de Beja | 59 | 5% | 16 | 4% | 27,1% |
| Escola Superior Enfer. S. João Deus - Évora | 61 | 5% | 18 | 4% | 29,5% |
| Escola Superior de Enfermagem de Portalegre | 47 | 4% | 15 | 3% | 31,9% |
| Dinensino - Beja | 64 | 5% | 31 | 7% | 48,4% |
| Instituto Serviço Social de Beja | 31 | 2% | 13 | 3% | 41,9% |
| Não Responderam | 0 | 0% | 1 | 0% | |
| | | | | | |
| **Total** | **1242** | **100%** | **457** | **100%** | **36,8%** |

De uma maneira geral, a estrutura da amostra é bastante representativa para todas as instituições, havendo casos como os Dinensino - Beja em que a amostra atinge os 48.4% e, nos casos dos Institutos Politécnicos de Portalegre, de Setúbal e no Instituto Superior de Serviço Social que passam dos 40 %.

**Gráfico 1 - Estrutura da amostra por instituição**



Podemos, ainda, comparar a amostra conseguida com o universo dos diplomados inquiridos no que respeita ao tipo de ensino e por grau académico.

**Quadro 2 - Estrutura da amostra por instituição segundo o tipo de ensino - público/particular e cooperativo**

| Tipo de Ensino | Universo | | Amostra | | Estrutura da Amostra N2/N1*100 |
|---|---|---|---|---|---|
| | N1 | % | N2 | % | |
| Ensino universitário público | 474 | 38% | 167 | 37% | 35,2% |
| Ensino politécnico público | 673 | 54% | 245 | 54% | 36,4% |
| **Total ensino público** | **1147** | **92%** | **412** | **90%** | **35,9%** |
| | | | | | |
| Ensino universitário particular e cooperativo | 64 | 5% | 31 | 7% | 48,4% |
| Ensino politécnico particular e cooperativo | 31 | 2% | 13 | 3% | 41,9% |
| **Total ensino particular e cooperativo** | **95** | **8%** | **44** | **10%** | **46,3%** |
| | | | | | |
| Não Responderam | 0 | 0% | 1 | 0% | |
| | | | | | |
| **Total** | **1242** | **100%** | **457** | **100%** | **36,8%** |

O ensino público representa 92% dos inquiridos, enquanto que o ensino superior particular e cooperativo se fica nos 8 %. Contudo, a comparação da amostra constituída pelas respostas do ensino particular com o universo dos diplomados desse sub-sector de ensino atingiu 46.3%, enquanto que no ensino público se registou 35.8%.

**Quadro 3 - Estrutura da amostra segundo o tipo de ensino - universitário/politécnico**

| Tipo de Ensino | Universo | | Amostra | | Estrutura da Amostra N2/N1*100 |
|---|---|---|---|---|---|
| | N1 | % | N2 | % | |
| Ensino universitário público | 474 | 38% | 167 | 37% | 35,2% |
| Ensino universitário particular e cooperativo | 64 | 5% | 31 | 7% | 48,4% |
| **Total ensino universitário** | **538** | **43%** | **198** | **43%** | **36,8%** |
| | | | | | |
| Ensino politécnico público | 673 | 54% | 245 | 54% | 36,4% |
| Ensino politécnico particular e cooperativo | 31 | 2% | 13 | 3% | 41,9% |
| **Total ensino politécnico** | **704** | **57%** | **258** | **56%** | **36,6%** |
| | | | | | |
| | | | | | |
| Não Responderam | 0 | 0% | 1 | 0% | |
| | | | | | |
| Total | **1242** | 100% | **457** | 100% | **36,8%** |

No conjunto das instituições consideradas, o universo dos diplomados do ensino politécnico é o mais expressivo, uma vez que prevalecem cursos de índole politécnica. A amostra obtida para cada tipo de ensino é representativa, com 37% para cada tipo de ensino.

No que respeita aos graus académicos, a amostra conseguida representa expressivamente o universo dos diplomado, qualquer que seja o grau académico - bacharel, diploma de estudos superiores especializados, licenciatura e mestrado. São os cursos de bacharelato e de licenciatura que reúnem a maioria do universo e da amostra, dado que quer os CESES, quer os mestrados tem um peso muito pequeno.

Efectivamente, apenas a Universidade de Évora possuía em 1994/95 diplomados com o grau de mestre e num número reduzido (22 diplomados num universo de 474, isto é cerca e 4.6%). Os Cursos superiores Especializados, apenas nos surgem nas Escolas Superiores de Educação de Beja e de Setúbal, em número também muito reduzido.

**Quadro 4 - Estrutura da amostra por instituição segundo o grau académico**

| Grau académico | Universo | | Amostra | | Estrutura da Amostra N2/N1*100 |
|---|---|---|---|---|---|
| | N1 | % | N2 | % | |
| Não Responderam | 0 | 0% | 1 | 0% | |
| Bacharelato | 475 | 38% | 175 | 38% | 36,8% |
| DESE-Diploma Estudos Superiores Especializados | 22 | 2% | 7 | 2% | 31,8% |
| Licenciatura | 720 | 58% | 268 | 59% | 37,2% |
| Mestrado | 25 | 2% | 6 | 1% | 24,0% |
| | | | | | |
| Total | **1242** | **100%** | **457** | **100%** | **36,8%** |

Para apreciar a representatividade da amostra por áreas científicas, optou-se por agregar os cursos de acordo com a classificação da UNESCO (CITE). Pode-se ver que, quer no universo, quer na amostra, a área da Educação absorve a maior fatia dos diplomados, seguida da Saúde, Agricultura e dos cursos de Comércio e Administração e de Engenharia e Tecnologias afins.

**Quadro 5 - Estrutura da amostra por instituição segundo a área cientifica**

| Área Cientifica (CITE - UNESCO) | Cod. | Universo | | Amostra | | Estrutura da Amostra |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | N1 | % | N2 | % | N2/N1*100 |
| Não Responderam | 0 | 0 | 0,0% | 1 | 0,2% | |
| Educação (Formação Prof., Ensino de Ciências da Edu.) | 14 | 442 | 35,6% | 156 | 34,1% | 35,3% |
| Ciências Sociais e do Comportamento | 31 | 109 | 8,8% | 50 | 10,9% | 45,9% |
| Comércio e Administração | 34 | 123 | 9,9% | 59 | 12,9% | 48,0% |
| Direito | 38 | 26 | 2,1% | 9 | 2,0% | 34,6% |
| Ciências da Vida | 42 | 6 | 0,5% | 5 | 1,1% | 83,3% |
| Matemática | 46 | 16 | 1,3% | 3 | 0,7% | 18,8% |
| Ciências da Informática | 48 | 17 | 1,4% | 3 | 0,7% | 17,6% |
| Engenharia e Técnicas Afins | 52 | 110 | 8,9% | 38 | 8,3% | 34,5% |
| Indústrias de Tranformação e Tratamento | 54 | 16 | 1,3% | 6 | 1,3% | 37,5% |
| Arquitectura e Construção | 58 | 25 | 2,0% | 6 | 1,3% | 24,0% |
| Agricultura, Silvicultura | 62 | 154 | 12,4% | 59 | 12,9% | 38,3% |
| Saúde e Protecção Social | 72 | 167 | 13,4% | 49 | 10,7% | 29,3% |
| Serviços Sociais | 76 | 31 | 2,5% | 13 | 2,8% | 41,9% |
| Total | | **1242** | **100,0%** | **457** | **100,0%** | **36,8%** |

Podemos, pois, verificar que a amostra representa significativamente a generalidade dos cursos estratificados por área cientifica, havendo no entanto alguns cursos com uma taxa de cobertura menor (curso da área da Matemática e da Arquitectura).

Considera-se, pois, que o estudo tem condições para nos poder fornecer informações sobre a situação dos diplomados da região escolhida, com vista a seguir o seu percurso em iteração com o meio empresarial e regional, perspectivando deste modo a inserção dos estabelecimentos de ensino superior no contexto do desenvolvimento sócio-económico da região e do país, embora se esteja consciente das limitações que um estudo quantitativo oferece para uma análise da realidade social, que por natureza é multifacetada e plural.

Acresce, que a modalidade de inquérito enviado por correio tem sempre diversas limitações. Desde logo, por se ter de limitar a quantidade de informação a recolher, uma vez que no caso do questionário ser muito extenso, se corre o risco dos inquiridos desinteressarem-se de responder. Por outro lado, o facto de não se poder

esclarecer presencialmente a população alvo do inquérito, clarificando algumas das dúvidas suscitadas, poderá traduzir-se nalguma incoerência nas respostas.

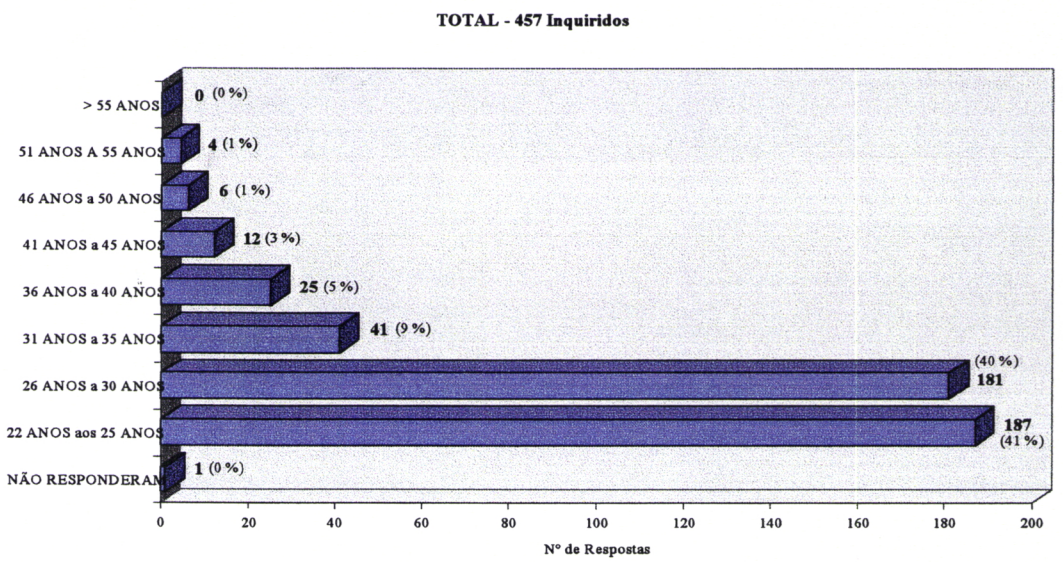
Contudo, essas limitações não são de molde a retirar a possibilidade de se extraírem alguns conhecimentos da realidade a observar, constituindo deste forma uma ajuda na interpretação da relação constituída entre as instituições de ensino superior e o meio envolvente.

## 3 - Caracterização dos inquiridos

### 3.1- Caracterização geral

Os diplomados das instituições de ensino superior representados na amostra em estudo são uma população jovem, estando 80 % deles abaixo dos 30 anos, o que é normal para um universo de recém diplomados do ensino superior.

**Gráfico 1 - Idades**




Trata-se de uma população maioritariamente feminina, com as mulheres a atingir cerca de 68% dos inquiridos, valor bem mais elevado do que a percentagem de mulheres no total da população. Efectivamente, de acordo com o Anuário Estatístico de Portugal, em 1995 Portugal possuía uma taxa de feminilidade de 51.8% e a região Alentejo cerca de 51.3%.

Em termos do género, a amostra revela que as mulheres obtiveram maioritariamente uma licenciatura (62%), seguida do grau de bacharel (35%). Por sua vez, os homens, ainda que maioritariamente tenham-se graduado com o grau de licenciatura (51%), evidenciam no grau de bacharel um valor mais significativo (45%) do que as mulheres. De qualquer das formas, os resultados não revelam uma relação estatística significativa (Teste do Qui-Quadrado de Pearson .479)

**Quadro 1 - Relação entre o género dos diplomados e o grau académico obtido**

| Género /Grau Académico | Não Rep. | Bach. | Lic. | DESE | Mestre | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Não respondeu | | 1 | 2 | | | 3 |
| | 0%(1) | 33% | 67% | 0% | 0% | 100% |
| Feminino | | 112 | 193 | 5 | 3 | 313 |
| | 0% | 35% | 62% | 2% | 1% | 100% |
| Masculino | 1 | 63 | 72 | 2 | 3 | 141 |
| | 1% | 45% | 51% | 1% | 2% | 100% |
| Total | 1 | 176 | 267 | 7 | 6 | 457 |

Outro aspecto importante a ter em conta, é o cruzamento entre o género e o curso do diplomado. Verificou-se que existe entre o género e o curso dos diplomados uma diferença estatística significativa. Podemos ver que, na maioria dos cursos, prevalecem os diplomados do sexo feminino, com acentuada "feminilização " nos cursos da área de Serviços Sociais (92%), da área da Educação (82%), da Saúde (82%) e das Ciências Sociais e do Comportamento (72%). De sinal contrário, temos os cursos em que o número de diplomados do sexo masculino é maioritário, que se encontram na área da Engenharia e Técnicas afins (79%) e com um peso menos acentuado, mesmo com um certo equilíbrio entre os diplomados de ambos os sexos, os cursos da área da Agricultura e Silvicultura (51%).

**Quadro 2 - Relação entre o género dos diplomados e a área cientifica**

| **Área Cientifica (CITE)/Género** | Cod. | N.R. | % | Fem. | % | Masc. | % | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Não Responderam | 0 | | 0% | | 0% | 1 | 100% | 1 |
| Educação (Formação Prof., Ensino de , Ciências da Edu.) | 14 | | 0% | 132 | 85% | 24 | 15% | 156 |
| Ciências Sociais e do Comportamento | 31 | 2 | 4% | 36 | 72% | 12 | 24% | 50 |
| Comércio e Administração | 34 | | 0% | 37 | 63% | 22 | 37% | 59 |
| Direito | 38 | | 0% | 6 | 67% | 3 | 33% | 9 |
| Ciências da Vida | 42 | | 0% | 3 | 60% | 2 | 40% | 5 |
| Matemática | 46 | | 0% | 2 | 67% | 1 | 33% | 3 |
| Ciências da Informática | 48 | | 0% | 2 | 67% | 1 | 33% | 3 |
| Engenharia e Técnicas Afins | 52 | 1 | 3% | 7 | 18% | 30 | 79% | 38 |
| Indústrias de Tranformação e Tratamento | 54 | | 0% | 3 | 50% | 3 | 50% | 6 |
| Arquitectura e Construção | 58 | | 0% | 4 | 67% | 2 | 33% | 6 |
| Agricultura, Silvicultura | 62 | | 0% | 29 | 49% | 30 | 51% | 59 |
| Saúde e Protecção Social | 72 | | 0% | 40 | 82% | 9 | 18% | 49 |
| Serviços Sociais | 76 | | 0% | 12 | 92% | 1 | 8% | 13 |
| Total | | 3 | 0,7% | 313 | 68,5% | 141 | 30,9% | 457 |

Significância do $\chi^2$ : < .005

Relativamente ao cruzamento entre o género dos diplomados e o estabelecimento que frequentaram no ensino superior, verificamos também haver diferenças estatísticas significativas. Em todas as instituições os diplomados do sexo feminino prevalecem, em especial nas Escolas Superiores de Enfermagem e no Instituto de Serviço Social de Beja.

A instituição mais equilibrada entre os sexos é o Instituto Politécnico de Setúbal, onde encontramos 55 % de diplomados do sexo feminino e 45% do masculino.

**Quadro 3 - Relação entre o género dos diplomados e o estabelecimento de ensino frequentado**

| **Estabelecimento /Género** | Cod | N.R. | % | Fem. | % | Masc. | % | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Não Responderam | 0 | | 0% | | 0% | 1 | 100% | 1 |
| Universidade de Évora | 1 | | 0% | 110 | 66% | 57 | 34% | 167 |
| Instituto Politécnico de Beja | 2 | 0 | 0% | 38 | 62% | 23 | 38% | 61 |
| Instituto Politécnico de Portalegre | 3 | 1 | 2% | 45 | 78% | 12 | 21% | 58 |
| Instituto Politécnico de Setúbal | 4 | | 0% | 42 | 55% | 35 | 45% | 77 |
| Escola Superior de Enfermagem de Beja | 5 | | 0% | 11 | 69% | 5 | 31% | 16 |
| Escola Superior de Enfer. S.João Deus-Évora | 0 | | 0% | 17 | 94% | 1 | 6% | 18 |
| Escola Superior de Enfermagem de Portalegre | 7 | | 0% | 12 | 80% | 3 | 20% | 15 |
| Dinesino - Beja | 9 | 2 | 6% | 26 | 84% | 3 | 10% | 31 |
| Instituto Superior de Serviço Social de Beja | 10 | | 0% | 12 | 92% | 1 | 8% | 13 |
| Total | | **3** | **0,7%** | **313** | **68,5%** | **141** | **30,9%** | **457** |

Significância do $\chi^2$ : < .005

Este fenómeno de feminização do ensino superior ganhou novos contornos no nosso país nas ultimas décadas, onde se tem assistido a um crescimento acentuado do sistema do ensino superior e, também, a uma presença cada vez maior das mulheres nesse subsistema (cf. Quadro 2- Diplomados do ensino superior 1996/97 por tipo de instituição e sexo, p.117).

De acordo com os dados referidos num estudo realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (1995), no inicio da década de 60 o número de alunos do sexo feminino situava-se nos 31% do total dos alunos, havendo

diferenças marcantes entre alguns dos cursos (por exemplo nos cursos de Letras a frequência feminina era de 69,1% e ao mesmo tempo nos cursos de Economia era de 15,2% e nas de Engenharia era de 90,8%). Entretanto, a partir dos anos 70 a participação feminina ganha novos contornos, com um evidente crescimento do número de mulheres a frequentar o ensino superior, mesmo se comparámos com outros países, para o mesmo período de tempo.

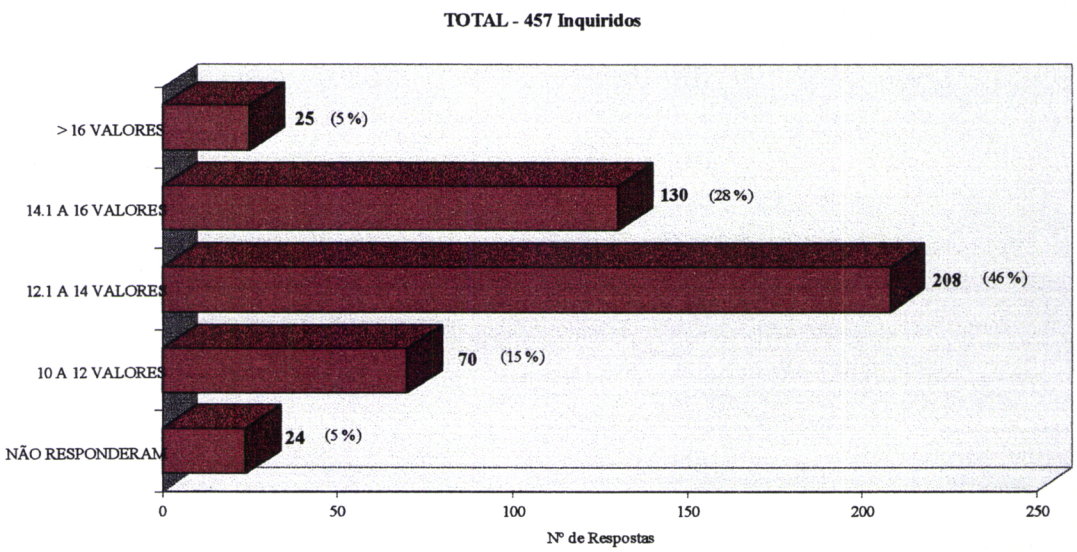
No conjunto da União Europeia, a taxa de feminização em 1975/76 era de 40,7%, tendo vindo a subir gradualmente até aos 50,6% no ano de 1994/95. No caso português, o peso das mulheres nos total dos alunos do ensino superior é ainda mais alto, tendo-se passado de 47,2% em 1976/76 para valores na ordem dos 56,7% em 1994/95.

No que toca ao estado civil dos diplomados, a grande maioria dos inquiridos encontra-se na categoria dos não casados, representando o grupo dos solteiros cerca de 63% da amostra, o que era previsível por se tratar de uma população jovem, ainda numa fase de inserção na vida activa e não totalmente estabilizada.

### 3.2 - Percurso Académico dos Diplomados

Relativamente ao aproveitamento escolar durante o ensino secundário, a maioria dos diplomados inquiridos (61%) obtiveram uma classificação no ensino secundário entre a 10 a 14 valores, enquanto que a média das classificações situava-se pelos 12.5 valores.

**Gráfico 2 - Classificação final obtida no ensino secundário**




Relativamente à entrada no ensino superior, constata-se haver uma bom grau de satisfação em relação às preferências dos inquiridos no momento de acesso ao ensino superior. Efectivamente, 73 % dos inquiridos declarou que entrou no curso que colocou em 1º lugar e 62 % no estabelecimento de ensino que indicou em 1º lugar. Se adicionarmos o 1º e o 2º lugares indicados, encontramos 85% para o curso e 76% para o estabelecimento, o que representa um bom indicador da satisfação em relação às preferências destes diplomados.

Contudo, para avaliar a satisfação das expectativas dos candidatos interessa sobretudo o conciliar de forma conjunta as preferências de 1ª opção relativas ao Curso e a Instituição. Assim, há que identificar os que escolheram como 1ª opção o

Curso e também como 1ª opção a Instituição, os quais constituirão o grupo que revela total satisfação na entrada no ensino superior, seguidos dos grupos que escolheram como 1ª opção o Curso ou Instituição, estando desta forma parcialmente satisfeitos e, por fim, o grupo que nem escolheu o Curso, nem a Instituição em 1ª opção. Vejamos, então o nível de satisfação dos inquiridos na nossa amostra:

**Quadro 4 - Relação entre a opção de candidatura e a frequência no ensino superior**

| Relação entre a opção de candidatura e a frequência no ensino superior | Subsistema de ensino | | | Total | Percentagem | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Univ. Pub. | Pol.Pub. | Partic. | | Univ.P. | Pol.Pub. | Partic. | |
| Curso e Instituição com 1ªopção | 86 | 158 | 19 | 263 | 52,1% | 65,0% | 46,3% | 58,6% |
| Curso com 1ªopção, mas a Instituição não cor.1ªopção | 30 | 29 | 10 | 69 | 18,2% | 11,9% | 24,4% | 15,4% |
| Instituição com 1ª opção, mas o curso não cor.1ª opção | 14 | 7 | 0 | 21 | 8,5% | 2,9% | 0,0% | 4,7% |
| Nem o Curso, nem a Instituição com 1ª opção | 35 | 49 | 12 | 96 | 21,2% | 20,2% | 29,3% | 21,4% |
| TOTAL | 165 | 243 | 41 | 449 | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

excluindo as não respostas e os casos omissos

percentagem em coluna

Verificamos que mais de metade dos inquiridos (59%) frequentaram o curso e o estabelecimento de ensino que escolheram como 1ª opção, ao mesmo tempo que 15% deles escolheram o curso em 1ª opção, mas não os estabelecimento, 5% escolheu a instituição como 1ª opção, mas não curso e por fim 21 % dos inquiridos que nem o curso, nem a instituição foram a sua primeira escolha.

Esta satisfação varia consoante o subsistema de ensino que os diplomados frequentaram. Na amostra estudada, o ensino politécnico publico é o que apresenta maior nível de satisfação, dado que 65 % dos diplomados escolheram este subsistema como 1ª opção no curso e no estabelecimento de ensino. Segue-se o ensino universitário público, onde 52, 1% dos diplomados que frequentaram este tipo de ensino o escolheram como primeira escolha no curso e no estabelecimento. O ensino

particular foi o que menor nível de satisfação demonstra, com 46,3% dos seus estudantes a terem-no escolhido como 1ª opção.

Os resultados aqui encontrados são algo diferentes dos encontrados no estudo elaborado no âmbito do CNASES para o conhecimento da situação sócio - económica da população estudantil e que, também, foi efectuado em 1997.

Para o conjunto do sistema de ensino superior, foi encontrado um nível de satisfação (1ª opção no curso e no estabelecimento) na ordem dos 49,2%. Relativamente aos diferentes subsistemas de ensino, o melhor nível de satisfação foi encontrado no ensino universitário publico (59,5%), seguido do ensino público politécnico (41,8%) e do ensino particular e cooperativo (39,9%).

Significativa é a diferença encontrada na situação relativa aos inquiridos que se encontram totalmente descontentes na sua opção, quer seja no curso, quer no estabelecimento. Enquanto no estudo de âmbito nacional, este valor é substancialmente elevado para o ensino politécnico publico (36,1%), na nossa amostra tal não acontece, aparecendo este susbsistema como o que menor nível de rejeição apresenta(20,2%). Por sua vez, na nossa amostra o ensino privado é o que denota menor preferência nas escolhas dos diplomados (29,3%).

Este comportamento pode estar relacionado com a dimensão e tipo de instituições abrangidas, já que predominam as instituições de índole politécnica pública, que para os anos em que entraram no ensino superior maior número dos diplomados inquiridos (1991 e 1992) tiveram uma "performance" superior à da Universidade de Évora (única representante do ensino universitário público na nossa amostra).

De facto, de acordo com os dados das candidaturas ao ensino superior dos anos de 1991 e 1992 e no que respeita aos estabelecimentos de ensino público, encontramos nos estabelecimentos de ensino politécnico um peso superior de colocados de 1ª opção (curso e estabelecimento) no conjunto dos colocados dessas instituições, com especial destaque para as Escolas Superiores de Enfermagem e as Escolas Superiores de Educação.

**Quadro 5 - Peso dos candidatos de 1ª opção no total dos candidatos colocados**

| Instituições | Percentagem cand. 1ª opção nos colocados 1991 | Percentagem cand. 1ª opção nos colocados 1992 |
|---|---|---|
| Universidade de Évora | 57,4% | 53,1% |
| ESE de Beja | 78,0% | 62,0% |
| ESA de Beja | 64,0% | 49,0% |
| ESE de Portalegre | 75,0% | 64,0% |
| ESTG de Portalegre | 72,0% | 60,0% |
| ESE de Setúbal | 82,5% | 69,5% |
| EST de Setúbal | 45,0% | 66,0% |
| Esc.S. Enfermagem de Beja | 80,0% | 100,0% |
| Esc.S.Enfermagem de Portalegre | 70,0% | 93,3% |
| Esc.S.Enfermagem de S.João de Deus - Évora | 79,3% | 83,3% |

Fonte: ME/DESUP

Do mesmo modo, não encontramos uma relação significativa do ponto de vista estatístico entre as classificações do ensino secundário e a frequência dos cursos (a Signifi: ,443) e estabelecimento (a Signifi: ,284) escolhido em 1ª opção, enquanto que no trabalho do CNASES tal acontece.

No entanto, há que ter alguma prudência na leitura destes dados, uma vez que no nosso estudo apenas dispomos da classificação do ensino secundário, dado que só isso foi questionado, e no estudo do CNASES possuem a média de ingresso, o que tem consequências óbvias para a entrada no ensino superior.

Apesar de se verificar que os diplomados que tiveram classificação superior no ensino secundário frequentaram com maior peso (77%) o curso que indicaram em 1ª opção (no estudo nacional este valor eleva-se para 80%), vemos que a distribuição dos outros escalões não nos surge muito diferenciada, com os diplomados do escalão mais baixo a terem frequentado expressivamente o curso de 1ª opção (73,5%, enquanto no estudo nacional desceu para 57%).

**Quadro 7 -Relação entre a classificação do ensino secundário e a opção de candidatura e ingresso (curso)**

| Class.Ensino Secundario | Frequentou cand. 1ª op. Curso | Não Frequentou Cand. 1ª op. Curso | **Total** | Frequentou Cand. 1ª op. Curso | Não Frequentou Cand. 1ª op. Curso | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 a 12,4 | 15,8% | 16,1% | **15,9%** | 73,5% | 26,5% | **100,0%** |
| 12.5 a 14.4 | 48,7% | 53,6% | **50,0%** | 72,0% | 28,0% | **100,0%** |
| > 14.5 | 35,4% | 30,4% | **34,1%** | 76,7% | 23,3% | **100,0%** |
| | | | | | | |
| Total | 100,0% | 100,0% | **100,0%** | 73,8% | 26,2% | **100,0%** |

percentagem em coluna percentagem em linha

excluindo as não respostas e os casos omissos

A mesma situação encontramos no que toca ao cruzamento entre as classificações do ensino secundário e a escolha da instituição em 1ª opção, onde cerca de 69% dos melhores estudantes tiveram a possibilidade de frequentarem o estabelecimento de 1ª opção ( 81% no estudo nacional), ao mesmo tempo que os de notas mais baixas o faziam na proporção de 63% ( no estudo nacional 44,1%).

**Quadro 6 -Relação entre a classificação do ensino secundário e a opção de candidatura e ingresso (estabelecimento)**

| Class.Ensino Secundario | Frequentou cand. 1ª op. Estab. | Não Frequentou Cand. 1ª op. Estab. | Total | Frequentou cand. 1ª op. Estab. | Não Frequentou Cand. 1ª op. Estab. | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 a 12,4 | 16,0% | 15,7% | 15,9% | 63,2% | 36,8% | 100,0% |
| 12.5 a 14.4 | 46,8% | 55,3% | 50,0% | 58,9% | 41,1% | 100,0% |
| > 14.5 | 37,2% | 28,9% | 34,1% | 68,5% | 31,5% | 100,0% |
| | | | | | | |
| TOTAL | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 62,9% | 37,1% | 100,0% |

percentagem em coluna percentagem em linha

excluindo as não respostas e os casos omissos

Assim, parece aqui ter cabimento referir a conclusão avançada no estudo do CNASES (1997, p.89):

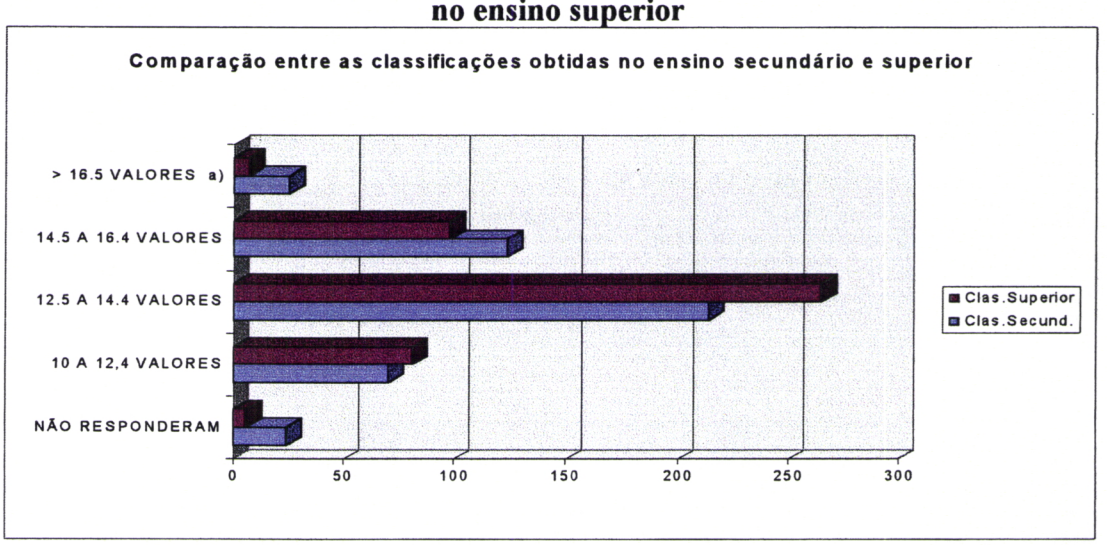
> " *O Politécnico público parece representar motivações próximas de um caracter prático e pragmático, relacionado com razões mais contingenciais como sejam a facilidade de entrada, proximidade regional ou despesas reduzidas.* "

No que respeita ao grau obtido, os diplomados inquiridos distribuem-se maioritariamente pela licenciatura (57%) e pelo bacharelato (38%), representando o grau de mestre e de diploma de estudos superiores especializado uma percentagem muito pequena (1.3% e 1.5%, respectivamente), como de resto era expectável, dado haver estes dois tipos de graus tinham um peso muito pequeno no universo dos diplomados das instituições abrangidas pelo estudo.

Nesta região, verifica-se que a maioria dos inquiridos tinha frequentado o ensino público, o qual representa uma fatia esmagadora da amostra obtida (412 respostas), com o subsistema do ensino particular e cooperativo a ter apenas uma presença modesta, na ordem dos 10%. Por tipo de ensino, verificamos que o ensino politécnico predomina com 258 inquiridos (56%), o que está de acordo com o universo das instituições implantadas na região em estudo.

As classificações obtidas no ensino superior, não se afastam muito das do ensino secundário, dado que os diplomados inquiridos obtiveram na sua maioria classificações entre 12.5 e 14 valores. A média das classificações obtidas no ensino secundário e no superior foram idênticas, 13.3 valores no secundário e 13.6 valores no superior.

**Gráfico 3 - Comparação entre as classificações obtidas no ensino secundário e no ensino superior**




Ao analisarmos o cruzamento entre o género e as classificações obtidas no ensino superior, deparamos com valores que são estatisticamente significativos (Signif: ,001) , pelo que se pode dizer que os dois sexos se comportam com níveis de sucesso diferenciado. As mulheres mostram uma percentagem maior no grupo com classificação superior a 14.5 valores (27%), ao contrário dos homens que aparecem com um peso maior no escalão das classificações mais baixas (27%).

**Quadro 8 - Relação entre o género dos diplomados e as classificações obtidas no ensino superior**

| **Classificação no ensino sup. /Género** | Fem. | % | Masc. | % | Total | % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 a 12.4 valores | 43 | 14% | 37 | 27% | 80 | 18% |
| 12.5 a 14.4 valores | 184 | 59% | 79 | 57% | 263 | 59% |
| > 14,5 valores a) | 83 | 27% | 22 | 16% | 105 | 23% |
| | | | | | | |
| Total | **310** | **100%** | **138** | **100%** | **448** | **100%** |

a) Inclui as clas. De Muito Bom dos Mestrados
percentagem em coluna
Significância do $\chi^2$ : < .005

Esta tendência para que os alunos do sexo feminino tenham melhores resultados no ensino superior estende-se ao conjunto do sistema, com taxas de sucesso maiores do que os homens.

De acordo, com Barreto (1996, p.46) no inicio a década de 90, as mulheres já representavam 66% (1990/91) do total dos alunos que concluíam o curso superior, quando em 1970/71 quedavam-se nos 33,5% dos alunos que concluíam o ensino superior.

Alguns autores, como sejam Baudelot e Establet (1992, p.31) consideram que o maior sucesso escolar das raparigas pode ser explicado a partir das razões que se prendem com a interiorização de modelos estereotipados do sexo feminino:

> *"... os estereótipos sociais preparam melhor as raparigas a se integrarem no mundo social da escola."*.

As raparigas são educadas a ter contenção no seu comportamento, o que se pode revelar um trunfo na escola. Os professores gostam que os alunos dêem atenção ao que dizem, que os alunos não perturbem o decorrer das aulas. Ora as raparigas tem mais facilmente este tipo de comportamento, sendo desta forma premiadas.

### 3.3. O percurso dos diplomados dentro do ensino superior

Não sendo um dos objectivos centrais deste estudo, a análise do sucesso ou insucesso escolar dos inquiridos, foi ganhando, no entanto, peso á medida que nos fomos apercebendo do significativo número de anos que os diplomados se mantiveram no ensino superior para além do que e a duração normal do curso.

Neste âmbito, parece importante contextualizar o problema, uma vez que o sucesso escolar não depende ou esta apenas relacionado com a capacidade e empenho individual do estudante, mas também, e porventura sobretudo com a origem social dos estudantes.

As abordagens provindo da área da Sociologia da Educação, de autores como Bourdieu (1964) e Passeron (1979), põem em realce a dimensão social da educação. A escola surge como um instrumento de reprodução social, que age através dos ensinamentos transmitidos e, mais do que esses ensinamentos, através da forma de transmitir esses ensinamentos, a acção pedagógica.

Quando colocados nesta dimensão, valoriza-se a relação entre a classe social e a escolarização. Na sua origem, a escola dirigiu-se antes demais para um determinada origem social, e só posteriormente numa fase do seu desenvolvimento abriu as portas aos jovens de classes mais desfavorecidas. Deste modo, a escola pode, desempenhar um papel "igualitário", que a família de origem estava impossibilitada de desempenhar. Mas, esta noção de escola "igualitária" depressa se desvaneceu, dado que foram-se acumulando dados sobre as condições desiguais de acesso e de frequência dos filhos das classes menos favorecidas, começando-se a prestar atenção á relação capital cultural/escolar.

A escola que se queria para igual para todos, acabou por favorecer situações muito diferenciadas, como o demonstram diversos estudos. Com efeito, no estudo sobre os ""Jovens Portugueses de Hoje" Natália Alves (1998, p.58) considera que:

> *"a situação em que os jovens se encontram perante a escola varia de uma forma significativa segundo o nível de habilitação escolar dos progenitores, isto é, o número de inquiridos que partilha entre si a condição estudantil aumenta na razão directa do capital escolar dos*

*respectivos progenitores. Desta maneira, á medida que os títulos escolares certificam níveis de habilitação mais elevados, também a percentagem de respondentes que afirma ser estudante aumenta."*

Estas constatações são verificadas em outros estudos, como no recente estudo elaborado no âmbito do CNASES, no qual se demonstra que apesar de se ter atenuado desde os anos 60, o peso dos alunos que frequentam o ensino superior, com pais e mães com grau de instrução de nível superior (em 1997 era de 11,3% ) excede o peso verificado do empregados com habilitação superior na população activa (7,6%). Nesse relatório diz-se (1997, p.71) :

*"Partimos de uma constatação de uma evolução geral do ensino superior que tende para a democratização: a distância entre a composição social das famílias dos estudantes e a composição social da população portuguesa tende a encurtar. Simultaneamente, observamos que ainda existe um sobrerepresentação no ensino superior de famílias com capital escolar e/ou económico superior."*

Contudo, se parece certo que o capital social e escolar dos pais influencia a excelência escolar e as opções escolares dos jovens, não podemos considerar apenas esse lado do problema, já que dentro do próprio sistema de ensino há outros factores condicionantes do sucesso/insucesso escolar

De facto, actualmente a realidade das instituições de ensino superior é muito diversificada. Desde logo, a diferenciação por tipo de ensino, público e particular e cooperativo, universitário e politécnico, com características e problemas bem diferentes em cada sector. Por outro lado, verificou-se uma massificação no ensino superior, com o alargamento do acesso e frequência deste sector de ensino. Os alunos provêm de camadas sociais muito diversificadas, com capacidades económico-sociais diferenciadas, com níveis de conhecimento diversos e com culturas distintas.

Há vinte anos atrás, poder-se-ia falar numa frequência de elite, com um grupo de alunos relativamente homogéneo, quer social, quer economicamente falando. Actualmente, isso já não ocorre. Temos assistido a uma grande pressão social para

aceder ao ensino superior e hoje, podemos encontrar uma maior diversidade étnica, social, económica e cultural.

Esta mudança trouxe consequências, nem sempre devidamente equacionadas pelas escolas e pelos actores que aí actuam. Será que as instituições e os professores estão preparados para encarar esta nova população escolar do ensino superior?

Os professores deste grau de ensino têm pela frente jovens com proveniências sociais muito distintas, com processos educativos também diferentes, muitas vezes provenientes de culturas e etnias várias, levando mais do que nunca a equacionar o problema da formação e preparação a que os professores são votados para ministrarem a sua actividade docente no ensino superior.

Contudo, o ênfase dado à actividade investigativa no ensino superior acabou por neutralizar as outras vertentes existentes na realidade do processo educativo, reduzindo a dimensão pedagógica a uma mera "curiosidade" para aqueles que ousam compreender que, ensinar e aprender é mais que transmitir e apreender conteúdos científicos.

Obviamente, que as implicações de toda esta panóplia de situações, vai acabar por ter consequências no processo de aprendizagem e nos resultados escolares. Como o afirmam Esteves e Pimenta (1992, p.289):

> *"As questões pedagógicas entram na Universidade pela porta das crises, para dela saírem à medida que se reinstalar normalidade da vida escolar. Não é que elas tenham a vocação curandeira mas porque estas explicitam deficiências do ensino universitário."*

De facto, entre o ensino superior e a pedagogia, considerando-a aqui no sentido mais amplo possível, parece haver um alheamento ou mesmo uma oposição assumida. Não é raro pressentir que se aceita que quanto mais impenetrável for o saber do professor melhor ele será, não havendo, pois, necessidade de questionar-se sobre se os alunos aprenderam, se é isso o que eles querem aprender, ou se o que a sociedade pretende ou precisa do ensino superior.

Neste contexto, podemos começar a compreender o fenómeno surgido nas ultimas décadas e que aponta para que os estudantes permaneçam no sistema de

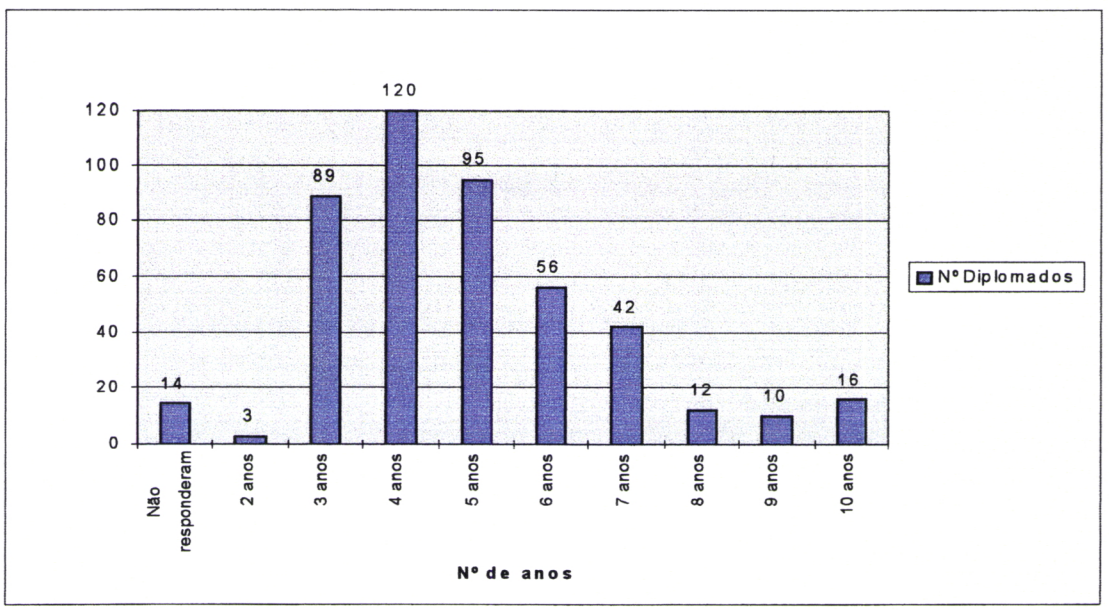
ensino superior um número de anos superior ao previsível, o que pudemos também verificar pelos diplomados inquiridos no nosso estudo.

As respostas obtidas no inquérito informam-nos do ano de entrada e de conclusão do curso de ensino superior, podendo assim chegar-se a uma aproximação do número de anos que os diplomados de 94/95 necessitaram para obter o seu grau académico. Contudo, há que ter em conta que nem todos os alunos fizeram um percurso contínuo, havendo em alguns casos interrupção nos estudos, o que leva a ter que ter algum cuidado na leitura destes dados.

Como seria de prever a maioria dos alunos entrou no sistema de ensino superior nos anos de 1989 a 1992, próximo dos 79%. Contudo, vemos que existe um conjunto expressivo de diplomados que entra no sistema antes de 1989, mais concretamente 95 diplomados, o que representa cerca de 18% dos inquiridos.

Em termos globais, podemos concluir que cerca de 30 % dos diplomados levaram no sistema de ensino superior mais do que 5 anos para conseguirem graduar-se e 20% dos diplomados fê-lo em 5 anos, como se depreende no gráfico seguinte:

**Gráfico 4 - Distribuição dos diplomados de acordo com o número de anos que levaram para concluir o curso superior**



Começando por analisarmos as diferenças encontradas por tipo de curso, podemos referir que em média, nos curso de bacharelatos os diplomados levam cerca de 3.9 anos para concluir o curso, nos cursos de licenciatura esse valor ascende a 5.8 anos, nos cursos superiores especializados o valor passa para 2.5 anos e nos mestrados temos 4.5 anos. No conjunto da amostra, temos um valor médio de 5 anos para obter a certificação superior.

Esta situação não é uniforme nem por tipo de curso, nem por estabelecimento e/ou escola. De facto, existem estabelecimentos de ensino em que a tendência para os alunos permanecerem bastante tempo no sistema de ensino superior é superior à media dos inquiridos e, por outro lado, outros em que os diplomados estão no sistema um período expectável para o tipo de curso. Vejamos alguns dado sobre esta diferenciação no que respeita ao número de anos que os diplomados se mantiveram no sistema.

Como se constata nos cursos de bacharelato 48.3% dos alunos terminam dentro dos 3 anos, período esse previsto para este tipo de curso. Nos CESES os alunos distribuem igualmente entre os 2 e 3 anos. Contudo, nos cursos de licenciatura apenas 27.3% o conseguem dentro do período de 4 anos. Interessante, também é o caso dos cursos de mestrados, que de acordo com o enquadramento legal em vigor é suposto que se deveriam concluir dentro de aproximadamente 2 anos lectivos (4 semestres) e que na nossa amostra nenhum dos diplomados o conseguiu dentro desse tempo.

Esta análise, pode descer a um nível mais desagregado por estabelecimento de ensino, uma vez que a realidade é neste âmbito bastante diferenciada.

Começando pela Universidade de Évora, deparamos com uma situação que merece alguma reflexão, dado que os diplomados desta universidade raramente conseguem acabar o curso dentro dos prazos ditos "normais" para esse tipo de curso, com excepção dos cursos de bacharelato. Nas licenciaturas, dos diplomados inquiridos, apenas 1 demorou os 4 anos a ter o grau académico. A maioria dos alunos demorou 5 anos (30%), ou 6 anos (20%).

Nesta universidade a média do número de anos por tipo de curso foi mais elevada do que a encontrada na amostra, o que se deve sobretudo à licenciaturas, em

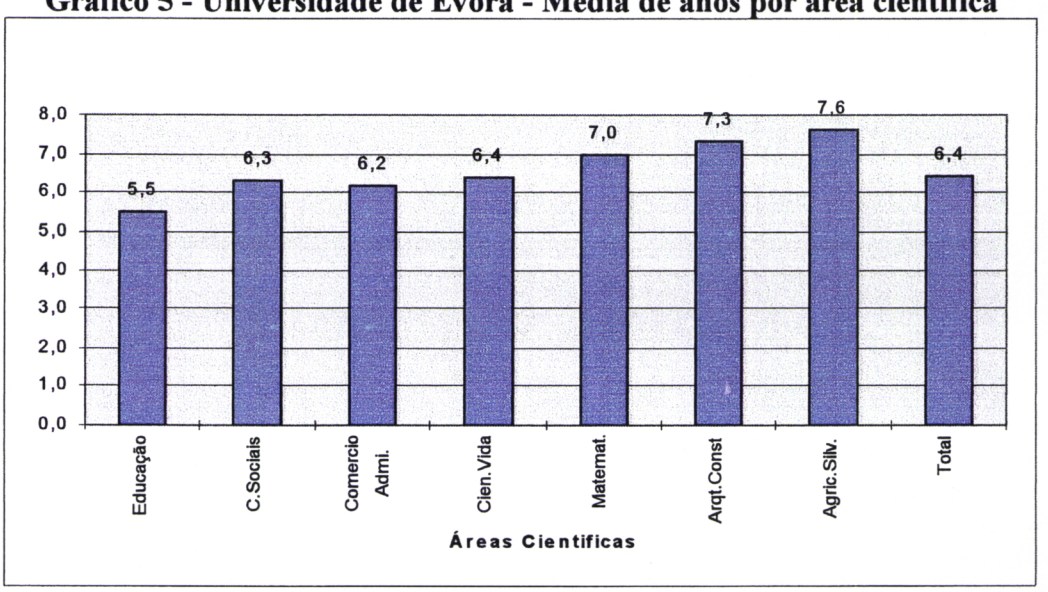
que a média dos inquiridos levou no sistema de ensino superior 6.7 anos, isto é mais 3.7 anos do que os 4 anos previstos.

Esta situação não é exclusiva dos diplomados em 1994/95, dado que esta tendência tem paralelo noutros anos, devendo esta realidade merecer alguma reflexão e aprofundamento, uma vez que a dimensão do problema é significativa.

Pode-se, entretanto, sublinhar alguns dos cursos de licenciatura em que se registaram médias mais elevadas. São os casos dos cursos de licenciatura em Arquitectura Paisagística com a média de 9.3 anos, (contudo, o n.º de resposta é relativamente fraco - 18.% do universo inquirido), em Engenharia Zootécnica com a média de 8.3 anos, Ensino da Física e Química com a média de 8.0 anos, em Engenharia Agrícola e em Sociologia com uma média de 7.4 anos, e em Matemática com a média de 7.0 anos. Dos cursos de licenciatura, os que apresentam médias mais baixas são os de Ensino da Biologia e Geologia com 5.3 anos, Ensino da História com 5.6 anos e de Economia com 5.9 anos.

Se agruparmos a totalidade dos cursos (bach., lic. e mestrados) por áreas científicas, chegamos a valores especialmente elevados nos cursos da área agrícola. Esta constatação, terá pelo menos parcialmente explicação na estrutura curricular destes curso, que habitualmente tem um seminário ou estágio, onde os alunos permanecem durante anos, tendo as restantes cadeiras já feitas.

**Gráfico 5 - Universidade de Évora - Média de anos por área cientifica**

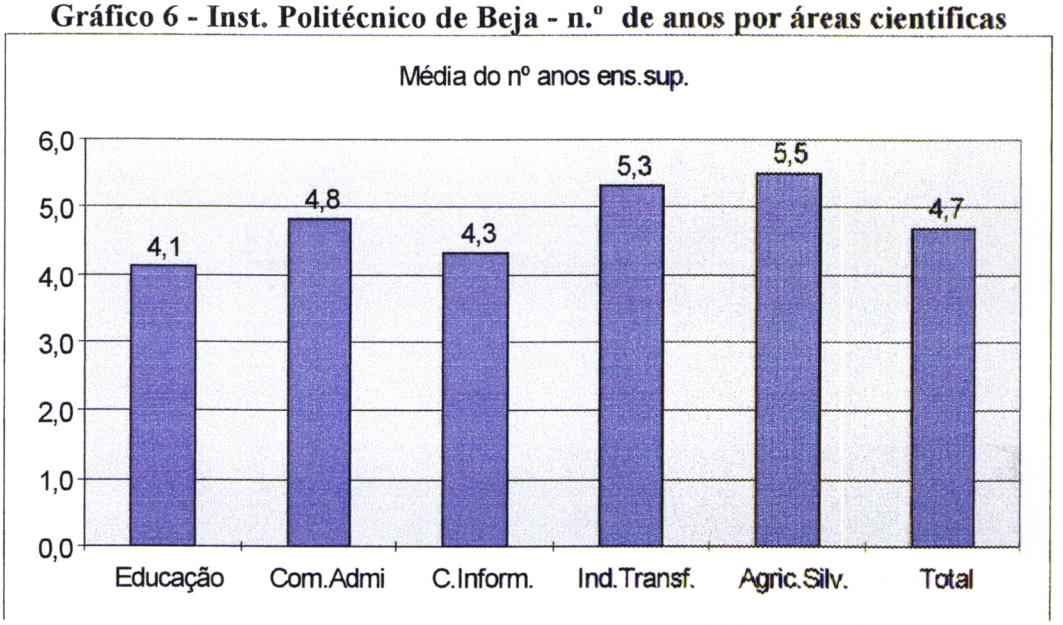


No Instituto Politécnico de Beja encontramos uma situação algo diferente da Universidade de Évora, uma vez que o número de diplomados que terminam os seus cursos dentro do número de anos previsto é maior, quer nos bacharelatos, quer nas licenciaturas.

Existem algumas diferenças entre as diferentes escolas do Instituto Politécnico de Beja. À semelhança do que aconteceu na Universidade de Évora, os cursos da Escola Superior Agrária revelam uma média mais elevada do que as outras escolas. Apesar da ESA ministrar cursos de bacharelato, o número médio de anos que os seus diplomados levaram no sistema de ensino superior (5.4 anos) foi superior à Escola Superior de Educação, que na sua maioria são cursos de licenciatura (média de 4.1 anos) e à Escola Superior de Tecnologia e Gestão (com uma média de 4.7), a qual ministra cursos de bacharelato.

No I.P.Beja apenas 7% dos diplomados termina os cursos de bacharelato em 3 anos e 56 % eles fazem-no em 5 ou 6 anos. Nos cursos de licenciatura, a situação melhora com 53% dos diplomados a concluírem dentro de dos 4 anos. Esta diferenciação, também, surge claramente quando agregamos os cursos por área científica, aparecendo os curso da área agrícola com uma média relativamente elevada:

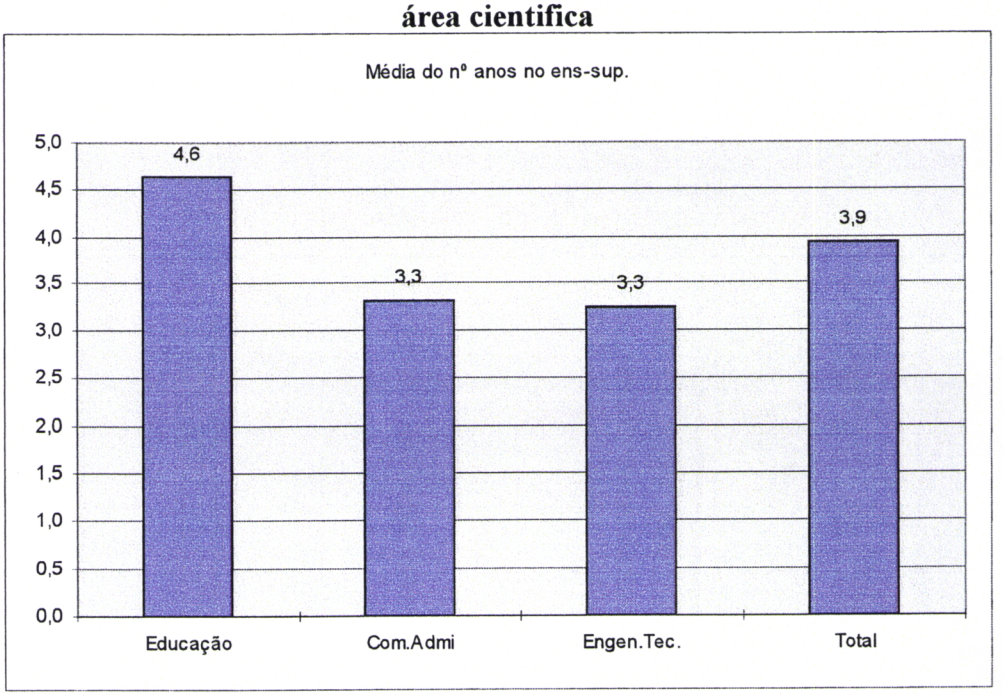
**Gráfico 6 - Inst. Politécnico de Beja - n.º de anos por áreas cientificas**



O Instituto Politécnico de Portalegre apresenta médias bastante baixas para todo o tipo de cursos, não havendo grande diferenciação inter escolas. A Escola Superior de Educação, onde os diplomados de 94/95 provêm de cursos de licenciatura, revela que 75% dos diplomados acabaram o seu curso nos 4 anos, o mesmo acontecendo na Escola Superior de Tecnologia e Gestão, na qual 73% dos diplomados inquiridos concluíram o curso de bacharelato nos 3 anos previsíveis.

Em consequência, no Instituto Politécnico de Portalegre a média do número de anos em que os diplomados permaneceram no ensino superior desce em relação à Universidade de Évora e ao Instituto Politécnico de Beja e isto para todo o tipo de cursos. Os cursos da área da Educação são os que demoram mais a concluir, o que parece razoável, uma vez que se tratam de licenciaturas com a duração de 4 anos, enquanto as outras áreas são cursos de bacharelato.

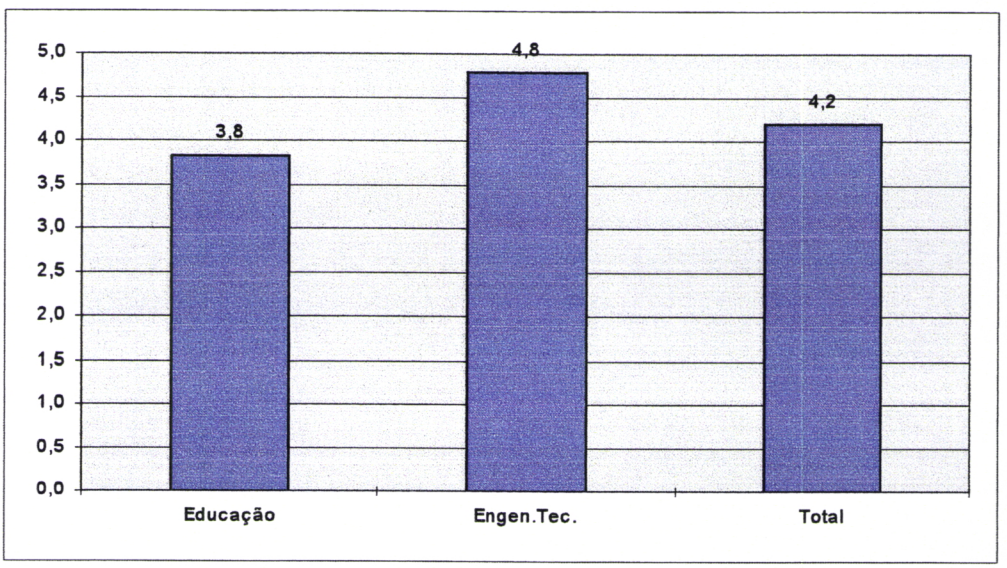
**Gráfico 7- Inst. Pol. de Portalegre - média de anos para concluir o curso por área cientifica**




O Instituto Politécnico de Setúbal evidencia uma situação diferenciada, com os diplomados da Escola Superior de Educação a apresentarem uma média de anos inferior no ensino superior aos da Escola Superior de Tecnologia. De facto, na Escola

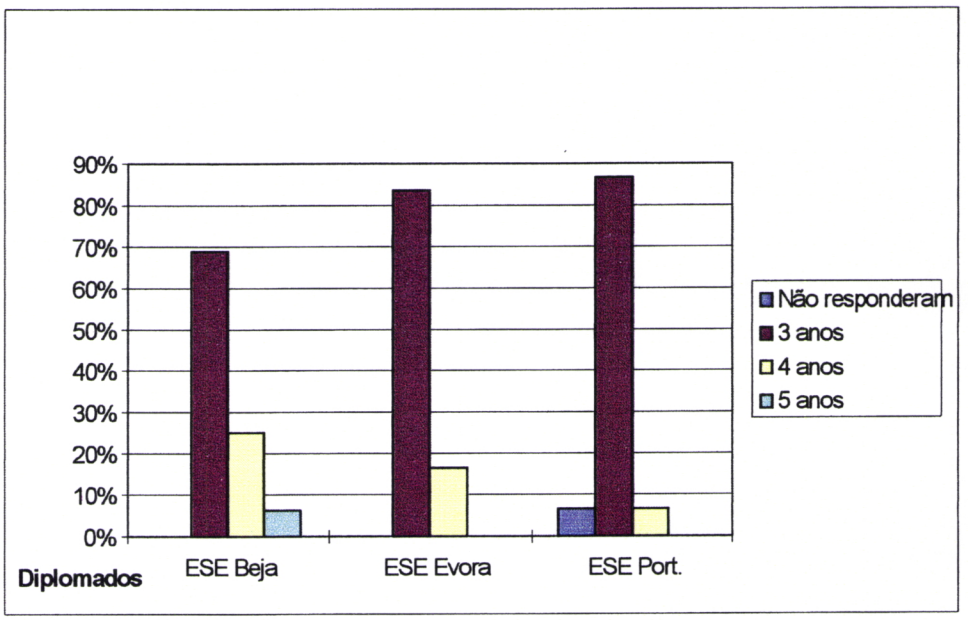
Superior de Tecnologia de Setúbal os diplomados são de curso de bacharelatos e, contudo demoraram cerca de 4.8 anos para se graduarem, dado que apenas 7 % concluíram o seu curso em 3 anos. Enquanto, na ESE cerca de 80% dos diplomados dos curso de bacharelato o fizeram nos 3 anos e os de licenciatura entre 83% (Professores do Ensino Básico - variante de Educação Física) e mesmo 100% deles (Professores do Ensino Básico - variante de Português Francês) o fez em 4 anos.

**Gráfico 8 - Inst. Pol. de Setúbal - média de anos para concluir o curso por área cientifica**




Passaremos agora a descrever a situação encontrada com os diplomados as Escolas Superiores de Enfermagem. Pelas respostas dos diplomados destas escolas podemos concluir haver uma boa taxa de sucesso, isto se consideramos o número de anos que os alunos levaram para obter o seu grau de bacharel. Na Escola Superior de Enfermagem de Beja 69% dos seus diplomados obtiveram o seu certificado dentro dos 3 anos, a Escola superior de Enfermagem S. João de Deus- Évora sobe para 83% e na Escola Superior de Enfermagem de Portalegre para 87% dos diplomados.

**Gráfico 9 - Escolas Superiores de Enfermagem - Nº de anos para concluir o curso por escola**




Por sua vez, a média de anos em que os diplomados se graduaram foram na Escola Superior de Enfermagem de Beja de 3.4 anos, na Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus com 3.2 anos e a Escola Superior de Enfermagem de Portalegre na ordem dos 3.1 anos. A média das escolas de enfermagem situou-se pois, nos 3.2 anos no ensino superior por diplomado.

Por fim, a situação das duas escolas do ensino particular e cooperativo que foram abrangidas pela nossa amostra - a Dinensino em Beja e o Instituto Serviço Social de Beja.

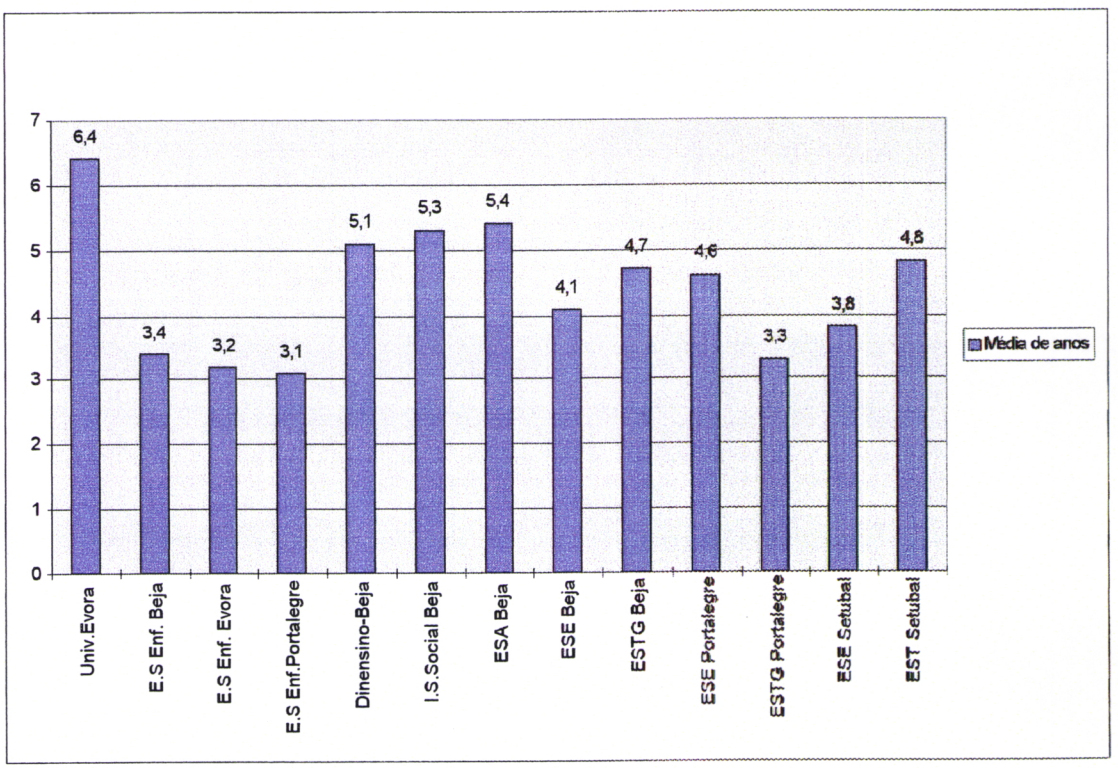
A Dinensino em Beja teve diplomados em 1994/95 de dois cursos - Direito e Investigação Social Aplicada, os quais tem comportamentos diferentes. Enquanto no curso de Direito, apenas 11 % dos diplomados concluíram o curso em 4 anos, encontrando-se a maioria (56%) com 5 anos, no outro curso de Investigação Social Aplicada acontece o inverso, com 68 % dos diplomados a graduarem-se em 4 anos.

Assim, na Dinensino de Beja os diplomados levaram em média 5.1 anos para concluírem o curso, sendo essa média no curso de Direito de 5.9 anos e na do curso de Investigação Social Aplicada de 4.9 anos.

No Instituto de Serviço Social de Beja a média dos diplomados do seu curso de Serviço Social foi de 5.3 anos. A grande maioria dos seus alunos necessitam de 5 e 6 anos para concluírem o curso.

Em termos de conclusão, e no que respeita ao número de anos que os diplomados da amostra levaram nos diversos estabelecimentos estudados, podemos comparar a distribuição das respostas encontradas. Como se pode constatar, é na Universidade de Évora em que maior número de inquiridos levaram mais tempo para concluir o seu curso e é nas Escolas Superiores de Enfermagem que os alunos terminam o curso mais perto do tempo "padrão".

**Gráfico 10 - Comparação da média de anos para concluir o curso de ensino superior por escola**




De resto, esta tendência encontrada no inquérito está confirmada pelos dado estatísticos existentes na Direcção Geral do Ensino Superior, que evidenciam o facto de os alunos do ensino superior levaram um número elevado de anos para acabarem os seus cursos.