

Políticas públicas do ensino superior universitário português: a compreensão dos significados que os significantes carregam em si

Public policies of portuguese university higher education: understanding the meanings that signifiers carry within themselves

Rogéria Pereira Fernandes Soares¹
Liliana Rodrigues²
Jesus Maria Sousa³

Resumo

O presente estudo, que se enquadra na linha de pesquisa de Currículo do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMA), faz uma reflexão, em revisão bibliográfica, sobre as implicações das políticas de ensino superior em Portugal em universidades públicas das regiões autónomas, do interior e do litoral, buscando compreender os significados que os significantes das referidas políticas carregam em si, levando em consideração os impactos das mesmas nas instituições de ensino superior de diferentes contextos regionais. Pretende-se compreender a realidade experienciada pelas mesmas, tendo em conta as suas especificidades, face às orientações das políticas de ensino superior adotadas, enquanto organizadoras de reformas educativas.

Palavras-Chave: Educação superior. Políticas públicas do ensino superior português. Qualidade da educação superior. Currículo

Abstract

The present study, which is part of the Curriculum research line of the *Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira* (CIE-UMA), makes a reflexion, in a bibliographical review, about the implications of higher education policies in Portugal on the public universities from the autonomous regions, inland and coastal areas, aiming at understanding the meanings that the signifiers of these policies carry within themselves, taking into account their impacts on higher education institutions in different regional

¹ Universidade da Madeira – Uma, Portugal, email rogeria.soares@staff.uma.pt, orcid <https://orcid.org/0000-0002-5770-7635>

² Universidade da Madeira – Uma, Portugal, Email lilianagr@staff.uma.pt, orcid <https://orcid.org/0000-0002-8388-3042>

³ Universidade da Madeira – Uma, Portugal, email angi@staff.uma.pt, orcid <https://orcid.org/0000-0002-1931-8858>



contexts. It is intended to understand the reality experienced by them, considering their specificities, regarding the guidelines of the adopted higher education policies, as organizers of educational reforms.

Keywords: Higher education. Public policies for portuguese higher education. Quality of higher education. Curriculum

Considerações Iniciais

É de grande importância que as políticas da educação superior facilitem a produção de conhecimento e a formação profissional com adequação social, num saber para agir, frente às demandas do atual mundo global. Segundo a UNESCO (2019), “Nas últimas duas décadas, a garantia da qualidade do ensino superior ganhou muito em todo o mundo. As principais forças motrizes dessa evolução incluem: aumento do interesse público em obter melhores resultados em instituições de ensino superior”. É neste cenário que a relação entre educação, nomeadamente educação superior, e desenvolvimento, vem justificando os investimentos realizados neste setor educativo nas últimas décadas.

Diante destes pressupostos, as políticas públicas do ensino superior ganham força, através de mecanismos para a efetivação de suas práticas, sendo institucionalizados órgãos de regulação da educação superior em vários países, de entre eles Portugal, passando a ter o processo avaliativo da educação superior, segundo Dias Sobrinho (2000), uma crescente importância na medida e no controle da produtividade das IES.

Neste contexto, é importante analisar e comparar as políticas públicas do ensino superior em Portugal, identificando as semelhanças e diferenças das suas implicações em Instituições de Ensino Superior (IES) do país como um todo, levando em consideração as especificidades das práticas utilizadas e suas relações com os sentidos e as identidades que caracterizam o mundo contemporâneo. Ou seja, uma compreensão das direções das políticas educacionais da educação superior adotadas em distintas regiões do país e dos impactos de determinadas realidades regionais sobre outras, as quais são tidas como



organizadoras de reformas educativas.

Este artigo tem, deste modo, o seu cerne nos contextos das políticas públicas do ensino superior, neste caso, universitário, em Portugal, numa perspetiva comparada entre universidades públicas das regiões autónomas, do interior e do litoral português.

A escolha por estas regiões ocorre devido ao facto de as realidades estudadas se localizarem no contexto histórico da globalização e da mundialização do capital, tendo como aspeto importante a localização das IES, ponto determinante para a definição do estudo.

Com base no enquadramento temático, podemos então afirmar que esta reflexão visa analisar as implicações das políticas públicas da educação superior, nomeadamente universitário, em instituições públicas de ensino superior das regiões autónomas, do interior e do litoral português, levando em consideração as especificidades contextuais, as práticas avaliativas utilizadas e os impactos das mesmas nas referidas regiões, a fim de fornecer uma maior compreensão do processo, possibilitando a elaboração de proposições que possam vir a contribuir para a ampliação dos olhares governamentais às expertises das instituições portuguesas de ensino superior, frente às suas diferenças regionais.

Evolução do sistema de ensino superior universitário em Portugal e suas regiões

O desenvolvimento de um país, de forma equilibrada, requer uma abrangência de qualidade em todo o seu território. O real desenvolvimento de um país só acontecerá quando for realizada em todas as regiões do mesmo, com iguais oportunidades de acesso aos serviços públicos, nomeadamente à educação, como também em relação aos demais bens e serviços (...) (BRAGA DA CRUZ, 1995), isto é, quando possuir uma rede educacional mensurada a alcançar, em equidade, a sociedade como um todo.

A Universidade de Coimbra foi a primeira universidade portuguesa, fundada em 1290, em Lisboa, e transferida para Coimbra em 1537 (SOARES, 2021, p. 17, apud



CARVALHO, 2001), tendo, pois, o ensino superior português mais de 700 anos.

Em 1911 foram fundadas pelo Estado as Universidades do Porto e de Lisboa, e em 1930 a Universidade Técnica de Lisboa, por integração de vários institutos já existentes. Em 1973 foram criadas quatro novas universidades públicas, a do Minho, a de Aveiro, a Nova de Lisboa e a de Évora. Pouco antes o Estado português reconheceu a Universidade Católica Portuguesa, criada pela Santa Sé.

A este conjunto de instituições devem ser acrescentadas as escolas superiores militares, com origens mais antigas, e tendo como missão a formação de oficiais das Forças Armadas. Estas escolas, embora em vários aspectos sigam as regras das demais Instituições de Ensino Superior, são tuteladas pela estrutura da Defesa (...). (QUEIRÓ, 2017 p. 21)

Assinala Amaral (2017, p. 15), em relação ao regime ditatorial português entre 1926 e 1974, que a universidade não se pronunciou de “forma digna perante as agressões da ditadura”, pois “(...) a universidade apareceu diversas vezes como uma instituição decapitada, conivente com o regime ditatorial, subserviente e laudatória do catedrático ditador”, pontuando o autor que “perante a acomodação da academia as liberdades académicas foram sendo eliminadas”, e que, em 1928, os Reitores voltaram a ser escolhidos pelo Governo. Facto que Braga (2010) alerta, quando refere que em janeiro de 1936, no Estado Novo, iniciado em 1932, Antônio Oliveira Salazar nomeou Carneiro Pacheco, Reitor da Universidade de Lisboa, para o Ministério de Instrução Pública, cuja designação foi alterada em abril do mesmo ano, para Ministério de Educação Nacional, tendo por base que “(...) instruir era apenas transmitir conhecimentos, enquanto que educar era mais do que isso, era formar consciências” (Ibidem, p. 25), consciências estas, como bem pontua Soares (2021, p. 18), transmitidas aos jovens, através da educação, nos valores do Estado ditatorial, de entre eles a obediência.

Conforme Braga (2010), em setembro de 1968, Marcelo Caetano, diante do afastamento de Salazar, por questões de doença, assume a Presidência do Conselho de Ministros, entregando o referido Ministério de Educação Nacional, em 1970, a José Veiga Simão, Reitor da Universidade de Lourenço Marques, por visualizar a necessidade de uma reforma universitária.



Segundo Machado (1973, p. 6, Apud STOER, 1983, p. 793):

Nos inícios da década de 70 surgiu em Portugal um projecto de reforma do ensino cujas repercussões ultrapassaram em muito as fronteiras do sistema de ensino. O primeiro-ministro de então, Marcello Caetano, apresentou esta reforma ao País, num discurso proferido na rádio, em 17 de Janeiro de 1970, declarando estar o seu Governo decidido a levar a cabo “a grande, urgente e decisiva batalha da educação”.

De acordo com os Diários das Sessões, (1972, p. 3740, Apud STOER, 1983, p. 794):

Em palavras simples, justificou o Sr. Ministro da Educação Nacional esta batalha: “No mundo português existem milhões de homens a instruir e a educar; existe uma imensidade de terras à espera do desbravo [...] Educar todos os portugueses, educá-los promovendo uma efectiva igualdade de oportunidade, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, é o objectivo desta batalha da educação.”

Uma batalha realizada através das reformas Veiga Simão, que chegaram a Portugal, então com alta taxa de analfabetismo, uma vez que a educação do período ditatorial pode ser caracterizada, com base em Stoer (1986), de 1926 a 1945, pela transmissão ideológica da trilogia Deus, Pátria e Família e, de 1945 até à revolução de 25 de abril de 1974, por uma educação dominada pelo Estado. Este, por meio de seu aparelho repressivo, passou a orientá-la em função do capital, uma vez que o seu desenvolvimento estava atrelado ao desenvolvimento econômico nacional.

Porém, o discurso nada elitista de Veiga Simão, ao pugnar pela democratização do ensino num projeto humanista, foi em certa medida contraditório, por ser proferido por um representante de um governo ditatorial que se baseava em conflitos de classe, levando, assim, a uma divisão da ideologia nacionalista vivida nos longos anos do governo Salazar.

Decididamente, o futuro da Nação, escreveu Veiga Simão, não reside apenas em elites fechadas e diminutas. Às reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Aquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do País. (REIS, 1971a, p. 7. Apud STOER, 1986, p. 795)



Segundo Soares (2021, p. 20), não se pode esquecer que a reforma Veiga Simão nasceu num regime extremamente autoritário e, sendo assim, de alto grau de repressão, pois, segundo Stoer (1986, p. 796), o discurso democrático de Veiga Simão carregava em suas linhas, “(...) o seu papel na reestruturação do Estado Português, a sua importância na articulação das mudanças básicas”, o seu papel, como bem cita Lucena (1978, p. 831, Apud STOER, Ibidem), “(...) de ir extraindo o corporativismo salazarista da moldura fascista, para o transformar num outro, neocapitalista e “europeu”, que o fundamento da sociedade e do Estado continuaria a ser a colaboração orgânica e permanente das classes e grupos.”

Mas não podemos desconsiderar o facto de que a reforma do então Ministro Veiga Simão, na década de 70, como bem pontua Soares (2021, p. 20):

(...) trouxe de volta a autonomia das universidades portuguesas, tendo sido iniciada uma expansão da educação superior, aumento do número de universidades públicas e a criação do sistema público politécnico. Durante o seu ministério foram criadas as Universidades do Minho, de Aveiro e a Nova de Lisboa. A reforma educacional que Veiga Simão promoveu, com base na democratização do ensino, foi promulgada em 1973, quando da publicação da Lei nº 5/73, de 25 de julho, Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual pontuou os objetivos do ensino superior enquanto processo académico-científico.

Não esquecendo que (Ibidem):

(...) a década de 70 foi marcada também pela Revolução de 25 de abril de 1974, ponto de mudança para o sistema de educação superior português e para a sociedade portuguesa como um todo. O Decreto-Lei 365/75, de 11 de julho, definiu as bases da reforma do ensino superior e o Decreto-Lei 781/76, de 28 de outubro, criou o Conselho Científico nas universidades, podendo participar do mesmo, apenas professores com doutorado.

Neste cenário, até 1974, o sistema de ensino superior em Portugal contava com seis universidades que ganharam força após a democratização do País, apesar de o Decreto-Lei nº 402, de 11 de agosto de 1973, determinar a fundação de novas universidades (CERDEIRA, 2009, p. 200).

O Plano de expansão e diversificação do ensino superior foi definido pelo Governo para corresponder à necessidade de assegurar o desenvolvimento social e económico do País, que exige um número cada vez mais elevado de cientistas, técnicos e administradores de formação superior, dotados de capacidade crítica e inovadora.

A criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores insere-se, desta forma, no contexto natural da expansão do ensino e do desenvolvimento da sociedade portuguesa.

Muitas têm sido as medidas promulgadas com vista à melhoria das seis Universidades existentes, de entre as quais se salientam a revisão da carreira docente, dos regimes de doutoramento e de concursos para professores, o estabelecimento da equivalência de graus académicos obtidos em Universidades estrangeiras e a criação de novas Faculdades, escolas e cursos superiores (...). (Decreto-Lei nº 402/73, p. 1)

O ensino superior era oferecido apenas nas três principais cidades de Portugal, sendo estas Lisboa, Porto e Coimbra, acentuando as disparidades regionais e não possibilitando o desenvolvimento integrado do país.

Um enorme número de regiões ficava totalmente sem acesso à educação superior, fato que levou a grandes disparidades regionais, uma vez que este tipo de educação acelera o desenvolvimento económico e social de uma região, dados os incentivos diretos e indiretos provocados na economia regional.

No ano letivo de 1990/1991, 88% dos alunos da educação superior estudavam nas IES públicas do litoral, 10% nas do interior e 1% nas das regiões autónomas. No ano letivo de 2011/2012, os percentuais eram 85,8%, 12,2% e 2%, respetivamente. No ano letivo de 2019/2020, a situação permanece a mesma com o percentual de 84,4% alunos estudando nas IES do litoral, 12,6% nas do interior e 3% nas das regiões autónomas, demonstrando que a concentração das instituições de ensino superior públicas continua na regiões do litoral (Tabela 1), onde logicamente, diante dos dados acima elencados, também são maiores os números de diplomados (Figura 1).



Tabela 1 – Número de alunos matriculados por região

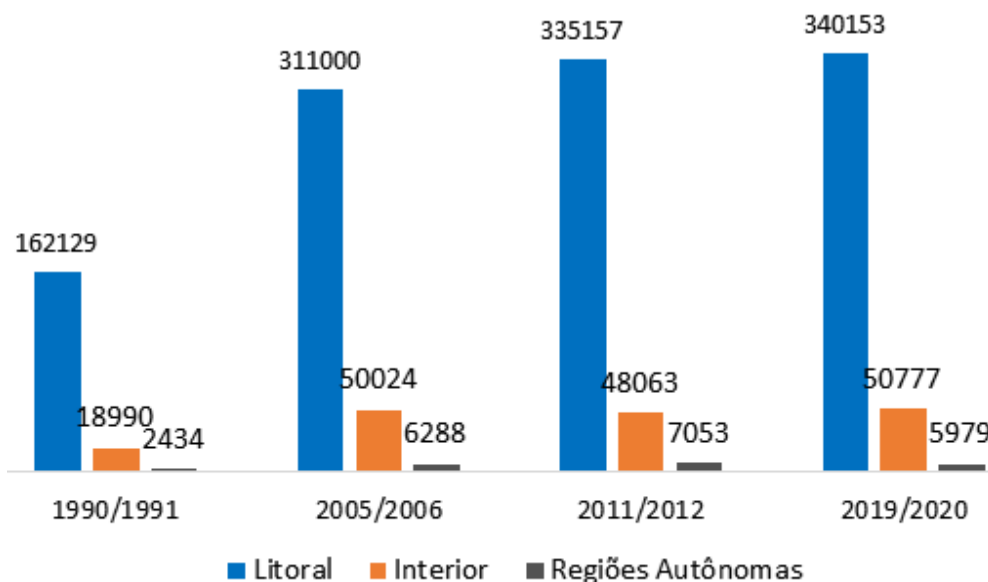
	1990/1991	2005/2006	2011/2012	2019/2020	% 1990/1991	% 2005/2006	% 2011/2012	% 2019/2020
Portugal	183553	367312	390273	396909	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Aveiro	4601	12730	14562	14104	2,5%	3,5%	3,7%	3,6%
Braga	7392	22554	25569	26799	4,0%	6,1%	6,6%	6,8%
Coimbra	20268	34013	37614	36461	11,0%	9,3%	9,6%	9,2%
Faro + Portimão	1815	10571	9977	9030	1,0%	2,9%	2,6%	2,3%
Leiria	1709	9550	10220	11520	0,9%	2,6%	2,6%	2,9%
Lisboa	84857	122711	131673	130629	46,2%	33,4%	33,7%	32,9%
Porto	35866	71480	77441	83545	19,5%	19,5%	19,8%	21,0%
Santarém	2736	7130	6643	6935	1,5%	1,9%	1,7%	1,7%
Setúbal	2073	16482	17041	16536	1,1%	4,5%	4,4%	4,2%
Viana do Castelo	812	3779	4417	4594	0,4%	1,0%	1,1%	1,2%
Litoral	162129	311000	335157	340153	88,3%	84,7%	85,9%	85,7%
Beja	1375	3580	2882	3124	0,7%	1,0%	0,7%	0,8%
Bragança	1426	7077	6580	8791	0,8%	1,9%	1,7%	2,2%
Castelo Branco	3850	9810	11056	12264	2,1%	2,7%	2,8%	3,1%
Evora	4316	7916	7600	7230	2,4%	2,2%	1,9%	1,8%
Guarda	1561	3321	2644	3547	0,9%	0,9%	0,7%	0,9%
Portalegre	583	3055	2280	2137	0,3%	0,8%	0,6%	0,5%
Vila Real	3849	7054	7925	7472	2,1%	1,9%	2,0%	1,9%
Viseu	2030	8211	7096	6212	1,1%	2,2%	1,8%	1,6%
Interior	18990	50024	48063	50777	10,3%	13,6%	12,3%	12,8%
Açores	1700	3041	3643	2626	0,9%	0,8%	0,9%	0,7%
Madeira	734	3247	3410	3353	0,4%	0,9%	0,9%	0,8%
Regiões Autónomas	2434	6288	7053	5979	1,3%	1,7%	1,8%	1,5%

Fonte: Elaborado a partir de Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência; DIMAS/RAIDES; PORDATA.



Última atualização: 2020-07-31

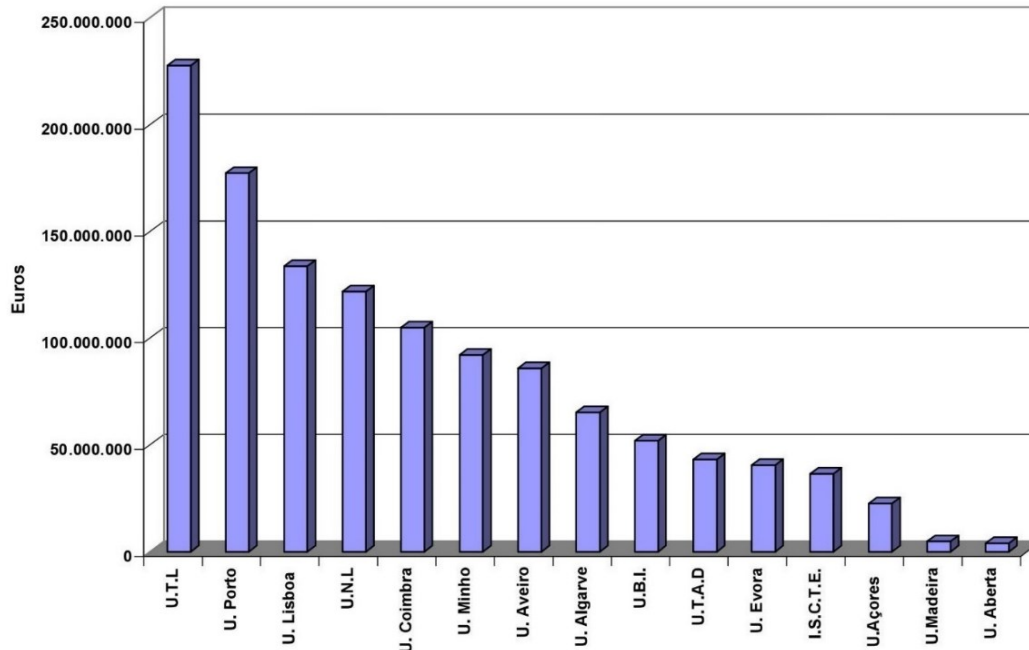
Figura 1 – Número de diplomados por região



Fonte: Elaborado a partir de Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência; DIMAS/RAIDES; PORDATA
Última atualização: 2020-07-31

Neste cenário, segundo Cerdeira (2009), os maiores investimentos destinados às universidades públicas portuguesas, nos anos de 1980 a 2004, foram direcionados, nomeadamente, para a Universidade Técnica de Lisboa (227,7 milhões de euros), Universidade do Porto (177,3 milhões de euros), Universidade de Lisboa (133,8 milhões de euros), Universidade Nova de Lisboa (121,9 milhões de euros), Universidade de Coimbra (105,02 milhões de euros), Universidade do Minho (92,1 milhões de euros) e Universidade de Aveiro (85,9 milhões de euros).

Figura 2 – Investimento realizado nas universidades públicas portuguesas entre 1980 e 2000



Fonte: Cerdeira (2009, p.287)

No contexto acima apresentado e partindo do princípio de que a autonomia científica das universidades públicas perpassa por uma dependência financeira do Estado, as universidades das regiões autônomas, com reduzidos investimentos, estão fadadas a não serem priorizadas no campo das políticas públicas do ensino superior, apesar de serem avaliadas com os mesmos critérios e exigências das universidades do litoral.

Nas últimas duas décadas, a garantia da qualidade do ensino superior ganhou muito em todo o mundo. As principais forças motrizes dessa evolução incluem: aumento do interesse público em obter melhores resultados em instituições de ensino superior, maior acesso e um claro apelo das partes interessadas para aumentar a eficiência e a prestação de contas. a necessidade de formar licenciados com um nível mais elevado, a fim de orientar a economia nacional, o uso adequado dos recursos públicos para o ensino superior e aumentar o número de dispositivos de fronteira. Estes são os desafios: eliminar as discrepâncias entre as competências adquiridas pelos graduados do ensino superior e a demanda do mercado de trabalho e da indústria. (UNESCO, 2019)

Neste cenário, em nome da garantia da qualidade do ensino superior, são criadas políticas públicas para o setor da educação superior, com forte influência do Banco Mundial, as quais, na medida em que não têm em conta as diferenças regionais, tratando como iguais os que por fatores socioeconômicos são diferentes, solidificam desigualdades numa métrica distorcida das políticas públicas do ensino superior.

A métrica distorcida das políticas públicas do ensino superior: uma reflexão crítica

Segundo Pacheco (2002, p. 22), a política educativa não deve ser analisada “(...) nos factos isolados da administração, como a produção e regulação dos textos normativos, mas sim como um sistema e uma cultura”, num processo educativo que, “(...) apesar de ser reconhecida como um direito constitucional, é fortemente intersectada por opções políticas que obedecem a lógicas de poder muito díspares e que são a expressão de conflitos” (Ibidem, p. 22).

Neste sentido, importa lançar um olhar crítico às políticas educativas, pois estas exercem um papel fundamental na formação do cidadão, com consequências em termos de disparidades e desequilíbrios de desenvolvimento regional, no seio dos contextos nacionais e globais.

As políticas educativas têm uma relação direta com o nível cultural das populações, no que diz respeito a valores e normas, podendo reproduzir um sistema social seletivo, transformando as desigualdades educacionais em desigualdades de desenvolvimento regionais, onde as diferenças muitas vezes podem levar à exclusão.

Ora, as políticas públicas do ensino superior, objeto desta reflexão, direcionam as ações da educação superior, racionalizando-as, em seus fins e em seus meios, para alcançar objetivos pré-definidos. Todo o ato político é intencional, pressupondo escolhas e estabelecendo metas para atingir um determinado fim, que deve estar comprometido com as grandes finalidades sociais, nomeadamente de coesão social e territorial. Mas o ato político também é técnico, quando busca a realização eficiente de resultados, tendo como



pressuposto básico, o delineamento da educação do país, numa atividade permanente de reflexão e ação, para tomadas de decisão.

Neste pensamento, e partindo dele, as políticas públicas do ensino superior possuem, como bem pontuam Pacheco e Vieira (2006), referenciais bem definidos sobre os critérios de organização, a diferentes níveis de regulação, comuns a todas as IES. Uma regulação que, segundo Barroso (2005, p. 727), define-se como “(...) o modo como se ajusta a acção a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas”.

Mas como realizar um planeamento de desenvolvimento do ensino superior de um país, em nível macro, sem ter em conta a contextualização regional das instituições de ensino superior? Como falar de desenvolvimento nacional, quando a intervenção do Estado, como agente regulador de políticas públicas, prioriza determinadas regiões em detrimento de outras, reforçando as desigualdades que remontam a séculos?

Uma política pública do ensino superior assente numa métrica distorcida do “comum a todos”, acaba por acentuar diferenças, numa relação de poder que desempenha uma função de seleção social.

A escola actual reflecte concepções (...) de organização tributárias de uma racionalidade que atravessa toda a modernidade e faz convergir utopia e burocracia como processos de racionalização, modos de pensar e organizar o social. A familiaridade entre utopia e burocracia estreita-se particularmente na crença que uma e outra põem no poder da educação e que foi motor de mudanças operadas ao longo da modernidade, que se propôs como meta concretizar a perfectibilidade do homem e da sociedade, tal como se propôs concretizar o sonho da igualdade dos homens através de uma educação nacional para todos. (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p. 27)

Apontam os autores (ibidem, p. 2) que “(...) a educação assume, pois, um carácter social. Por ela se garante a coesão social (...)” e, parafraseando Durkheim (1995, p. 5):

Se esta força de coerção externa se afirma como tal (...). Somos então

vítimas de uma ilusão que nos fez crer que elaboramos, nós mesmos, o que se impôs a nós de fora. Mas, se a complacência com que nos entregamos a esta força encobre a pressão sofrida, ela não a suprime. Assim, também o ar não deixa de ser pesado, embora não sintamos mais seu peso.

Um peso que na União Europeia (UE) é visível quando desviamos o olhar para a regulação supranacional e para o impacto das organizações internacionais nas políticas e nos sistemas de desenvolvimento dos ensinos superiores nacionais. Consideramos, por isso, que uma europeização das políticas educativas, conducente a uma uniformização, enquanto resposta aos novos desafios da globalização, poderá levantar problemas se os instrumentos vigentes de regulação não tiverem em conta as especificidades regionais.

Até porque a Agenda 4 da Estratégia Portugal 2030 diz que:

Focada na coesão territorial, visa promover um desenvolvimento harmonioso do conjunto do território nacional e, em especial, contribuir para reduzir a disparidade entre os níveis de desenvolvimento das diversas regiões, em particular das regiões mais desfavorecidas, num contexto de promoção de transições ecológicas e digitais com forte incidência territorial e de superação dos impactos da pandemia e da crise económica nos territórios mais afetados, em particular nos mais desfavorecidos.

Objetivos para 2030: • Promover o desenvolvimento harmonioso do território nacional, assegurando que todas as regiões NUTS II convergem em PIB per capita com a média europeia. (ESTRATÉGIA PORTUGAL 2030, p. 3)

Assim sendo, a coesão territorial desejada parece estar em articulação com os objetivos de política europeia que preconizam “uma Europa mais próxima dos cidadãos, fomentando um desenvolvimento sustentável e integrado de todos os tipos de territórios” (Ibidem, p. 4), necessitando, por isso, de ações concretas das políticas públicas do ensino superior, com o olhar voltado às expertises e especificidades regionais das IES.

Mas sabemos também que,

Longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova



perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, (...). (DURKHEIM, 1995, p. 52)

É por isso que, no contexto das políticas públicas do ensino superior, nos confrontamos com as forças de uma globalização repleta dos interesses da sociedade capitalista, onde ser cidadão deste mundo “global” está diretamente relacionado ao capital cultural institucionalizado, a um sistema mercadológico competitivo transnacional, construído na aquisição de títulos universitários, onde os olhares estão sempre voltados para as IES das regiões mais desenvolvidas, as quais possuem maior poder de resposta imediata aos objetivos do atual mercado mundial.

Então... Como falar de coesão territorial harmoniosa, se os interesses continuam, de forma oculta, no mesmo ponto? Ou seja, como falar de um desenvolvimento do ensino superior de forma igualitária a todas as regiões do país, se o foco continua a ser investir em quem, tendo maior visibilidade, conseguirá dar o retorno desejado, de forma mais rápida? Sendo assim, porquê investir nas IES de regiões menos favorecidas, respeitando suas expertises e diferenças regionais, diante do imediatismo capitalista da nossa contemporaneidade?

Neste cenário, repleto de poder oculto, estão as políticas educativas que determinam o currículo, sem ter em conta as especificidades dos contextos. Aí o currículo passa a ser objeto de poder, acentuando ainda mais as desigualdades existentes.

O currículo que tende à homogeneização

(...) “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. (...) o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8), e está fortemente comprometido com relações de poder, as quais distribuem desiguais oportunidades de sucesso a diferentes grupos sociais. (SOARES, 2013, p. 277)

O currículo, até pela sua natureza histórica, visa a normalização dos estudos, através da ~~prescrição do que considera fundamental para uma determinada sociedade, sejam~~

conteúdos, valores, atitudes, habilidades ou competências. É o conjunto do socialmente relevante ou válido que se deve ensinar e aprender.

Ao longo da sua história, o currículo foi sofrendo diversas alterações, sempre ao sabor das oscilantes determinações das políticas de educação, conforme os detentores do poder. Sabemos que nem todas as mudanças são ingênuas, pois elas dependem das opções tomadas, numa tensão entre o global e o local, ou dito de outro modo, entre o nacional e o regional. Mas, pela sua natureza, o currículo, em princípio, não atende às necessidades locais porque não é pensado nem construído, considerando as particularidades do lugar onde é desenvolvido.

Nessa tendência para a homogeneização e standardização, pode radicar o motivo por que o currículo nem sempre consegue dar resposta ao que a sociedade efetivamente dele espera, apesar de alcançar o objetivo para o qual foi planejado e construído, principalmente em países com marcantes diferenças histórico-culturais e socioeconômicas. Mas, tal como Sacristán, entendemos que

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. (SACRISTÁN, 1998, p. 107)

O processo de desenho curricular, sem ter em conta as especificidades regionais e locais, acaba por selecionar os indivíduos, legitimando desigualdades históricas, num sistema educacional de reprodução, onde os valores econômicos são transformados em capital de cultura.

Como aponta Giroux (Apud SILVA, 2000, p. 51), um currículo que veicula apenas a cultura da classe dominante, tratando de forma igual os que são socialmente diferentes, não promove igualdade de oportunidades. Pelo contrário, acaba por privilegiar os que, por herança familiar, econômica e cultural, já são privilegiados (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 220).



Tendo subjacente um pensar orientado pela forma de conceber o ser no mundo, o saber curricular oculto modela as condutas dos sujeitos, pois é um saber atravessado por um poder pré-estabelecido, oriundo de uma diversidade de forças que regula a vida, que induz a subjetividade e que produz sujeitos.

Para Silva (2000, p. 82), “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” Aprendizagens estas que acentuam as desigualdades e colocam os sujeitos menos favorecidos em posição de estagnação, de subordinação e de conformismo.

Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder, tais como analisados por Foucault, também é evidente que continuamos a ser governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais (Ibidem, p. 149-150).

Sendo a cultura, deste modo, encarada “(...) não como uma experiência vivida, mas sim como uma forma mercantilizada”, como alerta Apple (2001, p. 77), e sendo a escola um espaço em que Estado, economia e cultura se inter-relacionam, “(...) muitas das reformas e inovações curriculares agora propostas “traduzem” essas mesmas inter-relações” (Ibidem, p.76).

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema escolar, e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema escolar está associada, na tradição teórica, a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão de neutralidade do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 220).

Um currículo apresentado como prática escolar repassa, ocultamente, no discurso do saber, um poder repleto de significações, de signos, que determina conceitos e valores, e que padroniza o sujeito. É um currículo que, como bem pontua Silva (2000, p.155), “(...) é documento de identidade.”



E é nessa relação com o documento de identidade das IES, que o currículo é trazido nesta reflexão. Quando as especificidades regionais não são consideradas na educação superior, esta estará mais permeável a critérios determinados pelo capital cultural e económico dominante, abafando essa mesma identidade.

Considerações Finais

Formar profissionais competentes significa habilitá-los a compreender e resolver situações complexas, instáveis, em mutação constante, dentro de seu contexto social, político e econômico. A necessidade de atualização permanente tornou-se crucial, visto que a dinâmica da realidade exige um conhecimento que acompanhe as alterações vertiginosas características do tempo que vivemos. Sendo assim, é fundamental a formação de um indivíduo autônomo, dotado das competências necessárias para enfrentar um futuro incerto, mas que esteja sempre comprometido coletivamente com seu entorno social. Nesta perspectiva, cabe às IES não só a produção e socialização de conhecimentos e informações, como também a formação de profissionais críticos e reflexivos, tecnicamente competentes, em condições de corresponder às exigências políticas e sociais da sua região.

Logo, diante da realidade do país e das variadas tendências de desenvolvimento regional, torna-se evidente a necessidade da formação de profissionais para atender a estas demandas e enfrentar a competitividade gerada pelos diversos mecanismos do processo econômico.

Defendemos, por isso, que, neste enquadramento, existe uma íntima relação entre o desenvolvimento de cada região e as atividades de pesquisa acadêmica desenvolvidas nas Universidades, onde os resultados são incorporados ao processo produtivo de bens e serviços, buscando cada vez mais uma maior eficiência através da produção de conhecimentos, pois é ela que possibilitará a cada região a imersão na cultura da aldeia



global, mesclando o local com o global, na identificação das potencialidades regionais e suas contribuições para articular saberes.

O prestígio do ensino superior advém do fato de as IES serem consideradas, na esfera simbólica global, como locais acadêmicos científicos de legitimidade de produção do conhecimento, por deterem capital cultural.

Porém, apesar do seu prestígio acadêmico, a produção do conhecimento precisa de delimitar suas fronteiras, a fim de garantir autonomia de estudo quanto às matérias de interesse regional, para sanar as fragilidades encontradas no que vem a ser a qualidade da educação superior, podendo, assim, todas as IES terem espaço para responder às suas especificidades regionais, com reconhecimento, numa contemporaneidade em que, apesar de tanta diversidade, ainda é grande a dificuldade em aceitar as diferenças.

Neste contexto, é importante analisar, comparar e refletir criticamente os reflexos das políticas do ensino superior público português, nomeadamente universitário, nas regiões autônomas, no interior e no litoral, tendo em vista uma melhor compreensão sobre a temática em estudo, fornecendo contribuições relevantes frente aos novos significados trazidos pela sociedade do conhecimento e pela globalização, muitas vezes associados, de forma isolada, à responsabilidade social, à sustentabilidade e à empregabilidade, termos que podem ser utilizados com ampla significação, dependendo do interesse dos grupos que os afirmam (DIAS SOBRINHO, 2008).

Há que olhar com cautela para os novos significados que o discurso político vem introduzindo, normalizando a evolução do capitalismo e o retorno à sua forma primitiva de acumulação, ao pregar como bem maior social a economia de mercado sobre qualquer outro aspecto, sem olhar para as consequências em termos de criação de desigualdades no desenvolvimento regional.

Referências



AMARAL, A. **Textos Dispersos da Vida de um Académico**. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 2017.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação & Sociedade**, n. 26, pp. 725-751, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
Acesso em: 12 jan. 2022.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

BRAGA DA CRUZ, M. **O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Situação e Problemas de Acesso**. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira, 1995.

BRAGA, P. D. Os Ministros da Educação Nacional (1936 – 1974) – Sociologia de uma Função. Lisboa: **Revista Lusófona de Educação**, v. 16, pp. 23-28, 2010.

CARVALHO, R. **História do Ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CERDEIRA, L. **O Financiamento do Ensino Superior Português**: a partilha de custos. [Tese de Doutoramento]. Coimbra: Almedina, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do SINAES a índices. Campinas/Sorocaba: **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 13. n. 03, 2008.

DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Modernidade, Burocracia e Pedagogia. Porto: CRIAP-ASA, **Correio da Educação**, n. 306, 2007. Disponível em: http://www.asa.pt/CE/Modernidade_burocracia_pedagogia.pdf. Acesso em: 12 mai. 2019.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares**. Porto: Porto Editora LDA, 2002.

PACHECO, J. A.; VIEIRA, A. P. Europeização do Currículo: para uma análise das políticas educativas e curriculares. In: MOREIRA, A.; PACHECO, J. A. (org.). **Globalização e Educação**: desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, pp. 87-126, 2006.



PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 402, de 11 de agosto de 1973** . Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1973/08/18800/14011406.pdf>. Acesso em: 13 jan 2022.

PORTUGAL. **Estratégia Portugal 2030**. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAAABAAzNDC3NAUA BiRb0wUAAAA%3D>. Acesso em: 13 jan 2022.

QUEIRÓ, J. F. **O Ensino Superior em Portugal**. Lisboa: Fundação Manoel dos Santos, 2017. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=Ky8xDwAAQBAJ&pg=PT16&lpg=PT16&dq>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SOARES, R. P. F. **A3ES e SINAES/MEC: estudo comparado dos contextos institucionais e políticos de avaliação e regulação do sistema de qualidade da educação superior em Portugal e no Brasil - Sentidos e identidades dos dois lados de uma mesma moeda**. [Tese de Doutoramento]. Funchal: Universidade da Madeira, 2021.

SOARES, R. P. F. **O Cinema como uma Linguagem Mediadora da Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma investigação da prática pedagógica e sua dinâmica**. [Dissertação de Mestrado]. Funchal: Universidade da Madeira, 2013.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo**. Porto: Porto Editora, 2000.

STOER, S. R. A Reforma de Veiga Simão no Ensino: projeto de desenvolvimento social ou disfarce humanista? Lisboa: **Revista Análise Social (UL)**, v. XIX, 1983.

STOER, S. R. **Educação e Mudança Social em Portugal: 1970 – 1980, uma década de transição**. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

UNESCO. **Examen de políticas y garantías de calidad en la educación superior**. Disponível em: <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/examen-politicas-calidad>. Acesso em: 25 mai. 2019.

Enviado em: 09/05/2023

Aceito em: 15/01/2024

