



Anabela Simões Gonçalves

SUBSISTEMA POLITÉCNICO – PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra

no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Administração Pública

maio de 2016





FACULDADE DE DIREITO

Universidade de Coimbra

Anabela Simões Gonçalves

SUBSISTEMA POLITÉCNICO – PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra no âmbito do
2º Ciclo de Estudos em Administração Pública

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Paula Marques de Oliveira, Professora Auxiliar
da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra

Coimbra, 2016

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado contou com apoios e estímulos importantíssimos e sem os quais este trabalho não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

À Professora Doutora Fernanda Paula Marques de Oliveira, minha orientadora, agradeço a gentileza e disponibilidade com que aceitou orientar este trabalho, o tempo dedicado à orientação, o saber que transmitiu, a total colaboração no solucionar de dúvidas e problemas, bem como todas as palavras de incentivo.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Coimbra, concretamente ao Prof. Doutor Rui Manuel Sousa Mendes (presidente); à Prof^a. Doutora Adília Cabral (vice-presidente); à Prof^a. Doutora Joana Lobo Fernandes (vice-presidente) e à Prof^a. Doutora Rosário Mira (secretário), pela força e apoio em certos momentos difíceis e total ajuda na superação de obstáculos que foram surgindo.

Agradeço à minha amiga Ana Cristina, pela disponibilidade, pela leitura crítica e consequentes sugestões de melhoria.

Agradeço às minhas colegas e amigas, nomeadamente, à Catarina, à Sandra, à Celine e à Estela, pela amizade, pela força e por todo o apoio.

Agradeço aos meus amigos – que não menciono o nome mas que sabem quem são – que sempre estiveram ao meu lado durante esta etapa.

Agradeço ainda à minha família, concretamente à minha mãe e à minha irmã pelo apoio incondicional.

Last but not the least, agradeço à minha querida e adorada filha, Camila, pela imensa inspiração que sempre me deu e que me dá todos os dias.

RESUMO

O desenvolvimento de qualquer investigação pressupõe a existência de algo que nos inquieta e nos induz curiosidade e este trabalho não constitui uma exceção. Assim sendo, formulou-se como principal objetivo de estudo: analisar o subsistema politécnico, em três principais momentos, passado, presente e futuro.

Para tal foi utilizada uma metodologia qualitativa de natureza exploratória, com a aplicação de um conjunto de artigos e obras de relance científico para a abordagem do tema.

Salienta-se que os governos nacionais da totalidade dos países europeus têm vindo a produzir legislação destinada a reorganizar a formação superior universitária e politécnica em conformidade com os princípios orientadores do Processo de Bolonha. E, Portugal registou durante o último ano progressos significativos na concretização do processo de Bolonha no Ensino Superior demonstrando, atualmente, um desempenho considerável face ao processo em curso em toda a Europa para a modernização da oferta educativa e dos padrões de mobilidade de estudantes no espaço europeu.

Tendo em atenção o mercado de trabalho atualmente em Portugal e no resto do mundo, a maior parte dos cursos politécnicos afasta-se dos modelos de organização curricular que têm como objetivo formar licenciados ao nível geral, mas sim com a missão de assegurar a formação superior de técnicos especializados em setores específicos e, com a capacidade de cumprir o objetivo de colocar os licenciados no mercado de trabalho logo após a conclusão do curso. Será sem dúvida uma mais-valia para a economia do país.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Subsistema Binário; Ensino Superior Politécnico; Processo de Bolonha; Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

The development of any investigation presupposes the existence of something that troubles us and leads us curiosity and this work is no exception. Thus it was formulated main objective of the study: to analyze the polytechnic subsystem in three main moments, past, present and future.

For this we used a qualitative methodology of exploratory nature, eat applying a set of articles and scientific glance works to approach the subject.

Please note that the national of all European countries governments have been producing legislation to reorganize the university and polytechnic higher education in accordance with the guiding principles of the Bologna Process. And Portugal recorded during the last year significant progress in implementing the Bologna process in higher education, currently showing considerable performance against the ongoing process throughout Europe for the modernization of educational provision and student mobility patterns in Europe.

Taking into account the current labor market in Portugal and the rest of the world, most of polytechnic courses departure from the curricular organization models that aim to train graduates to the general level but with a mission to ensure higher education technical expertise in specific sectors, and with the ability to meet the objective of placing graduates in the labor market after completing the course. It will undoubtedly be an asset to the economy.

Keywords: Higher Education; Binary Subsystem; Polytechnic; Bologna Process; Labor Market.

ÍNDICE

RESUMO	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE de FIGURAS	5
ÍNDICE de TABELAS	6
ABREVIATURAS e SIGLAS	6
1. Introdução	7
1.1 Questões de investigação e objetivos do estudo	7
1.2 Metodologia	9
2. Ensino superior em Portugal – enquadramento geral	10
2.1 O ensino privado e público - contextualização histórica	14
2.2 O ensino privado após a Revolução de 25 de Abril	15
2.3 A Constituição da República Portuguesa de 1976	16
2.4 Ensino superior e o processo de Bolonha	17
2.5 As instituições de ensino politécnico em contexto europeu	21
2.6 O ensino superior politécnico em contexto português	22
2.7 O ensino superior politécnico em números	24
2.8 Impacto regional das instituições politécnicas	29
2.9 Aporte económico do subsistema politécnico às regiões	30
3. Legislação associada aos institutos superiores politécnicos em Portugal	34
3.1 Legislação e esquemas estruturais, Decreto-Lei n.º 207/2009 de 31 de Agosto. Uma abordagem histórico-normativa do ensino superior politécnico	34
3.2 Bolonha no caminho do ensino superior politécnico ou o ensino superior politécnico no caminho de Bolonha	36
3.3 Ensino superior politécnico: a formação pós-graduada e a investigação	38

3.4 A aprovação do novo RJIES - Lei nº 62/2007 de 10 de setembro	40
4. Sistema binário - que desafios?	43
4.1. A dualidade do sistema binário	43
4.2 Fenómenos da democratização da educação	47
4.3 O subsistema público universitário e as suas instituições	55
4.4 Transformação dos institutos e escolas politécnicas públicas em fundações públicas	56
4.5 Transição do ensino universitário para o trabalho, macro-contexto formativo e laboral	58
4.6 Uma perspetiva sobre o ensino superior em 2050	60
4.7 Mudança e modernização	67
5. Considerações finais	79
5.1 Recomendações/sugestões futuras	81
Bibliografia	83

ÍNDICE de FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do ensino superior politécnico	23
Figura 2 - Distribuição das instituições que conferem o ensino politécnico em Portugal	25
Figura 3 - O ensino superior público politécnico em Portugal	28
Figura 4 - Papel das instituições ao nível regional e nacional	29
Figura 5 - Principais impactos de uma IESP numa região	33
Figura 6 - Eixos orientadores dos institutos superiores politécnicos	39
Figura 7 - Esquema do ensino em Portugal	46
Figura 8 - Pirâmides etárias da população adulta nos anos de 2010, 2030, 2050 e 2060	77

ÍNDICE de TABELAS

Tabela 1- Rácio procura preferencial/oferta (candidaturas em 1ª opção sobre vagas) de ensino superior público por subsistema de ensino	26
Tabela 2 - Nº de alunos das instituições de ensino público politécnico por tipo de formação	27
Tabela 3 - Número de idosos e jovens em 2050	78

ABREVIATURAS e SIGLAS

IES – Instituições de Ensino Superior

IESP – Instituição de Ensino Superior Politécnica

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

DGES – Direção Geral de Ensino Superior

DGEP – Direção Geral de Ensino Particular

CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos

PIB – Produto Interno Bruto

IP – Instituto Politécnico

PME – Pequenas e Médias Empresas

ESP – Ensino Superior Politécnico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CRP – Constituição da República Portuguesa

DL – Decreto-Lei

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

CET – Curso de Especialização Tecnológica

CTSP ou CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

1. Introdução

Atualmente, a situação portuguesa do ensino superior, que facilmente encontra explicação na sua génese no percurso histórico do mesmo, obriga a uma profunda reflexão sobre o caminho a seguir, num futuro próximo e conseqüentemente na adoção de medidas/planos/objetivos estratégicos, por parte da generalidade das instituições de ensino superior. Esta reflexão e este caminho “obrigatório” deve ser feito tendo em conta um debate, o mais alargado possível, com todas as partes envolvidas e/ou potencialmente interessadas.

O ensino superior em Portugal está estruturado em dois subsistemas, o subsistema das universidades que apresenta um carácter científico e o subsistema das instituições politécnicas que se caracteriza essencialmente, pela via profissionalizante. Estes dois ensinos têm missões e finalidades distintas, e desta forma, pressupõem uma capacidade e vontade ao nível político que visa competências diferentes nos dois subsistemas de ensino.

Ora, uma das pretensões do poder político é integrar os institutos politécnicos nas universidades, que representa um tema bastante controverso já que origina opiniões que se dividem entre a concordância até à consideração de uma iniciativa nefasta e catastrófica, principalmente para as instituições do ensino superior. Contrariamente, existe consenso generalizado sobre a manutenção do atual sistema binário como complemento central. Assim, a existência de objetivos e projetos distintos dos dois subsistemas de ensino, justifica a necessidade de estabelecer os mecanismos de cooperação.

A motivação para a escolha deste estudo deve-se especialmente, à importância e análise do Subsistema Politécnico - Passado, Presente e Futuro.

1.1 Questões de investigação e objetivos do estudo

Na presente investigação, o trabalho de construção do objeto de estudo teve por base fundamentos teóricos resultantes da revisão do estado da arte através de leituras prévias efetuadas sobre a temática enunciada, pela reflexão das práticas em termos educativos.

Esta investigação terá por base uma metodologia do tipo qualitativo assente na recolha e análise bibliográfica e documental, constituindo, por isso, um estudo interpretativo fruto de uma revisão bibliográfica narrativa. Num primeiro momento da investigação procedemos a um levantamento bibliográfico de aspetos históricos, socioeconómicos, culturais e demográficos do país que servissem de base à contextualização e enquadramento do Sistema de ensino politécnico, assim como ao conjunto de componentes subjacentes a estes.

Existem muitas propostas para avaliar o sistema de ensino politécnico ao nível da modernização em vários pontos geográficos de acordo com várias visões e por isso é necessário continuar o debate para construir um processo único de avaliação, que seja comparável entre as existentes em alguns países da Europa e que seja executado através do seu sistema interno de garantia de eficácia condizente com as políticas institucionais.

Por este motivo esta dissertação pretende apresentar uma proposta para avaliar o sistema de ensino politécnico, no passado, no presente e no futuro. Assim a pergunta a responder é:

subsistema politécnico – qual tem sido, qual está a ser e qual será o seu caminho?

Tornando esta pergunta como o princípio basilar, este trabalho apresenta contribuições e propostas para este fim, com base em vários pontos de vista e boas práticas provenientes dos diversos pontos do globo. O que diferencia a nossa forma de avaliar a qualidade dos processos das outras formas de avaliar (que veremos no estado da arte) é que a nossa irá agregar todos os pontos de vista das entidades e pareceres individuais selecionados, todos os itens defendidos por estas entidades, todas as culturas, todas as missões e todos os objetivos para construir uma só forma de avaliar os materiais institucionais e, nesta perspetiva não foi encontrado nenhum estudo semelhante. Relacionado com a problemática entendemos refletir sobre as seguintes questões:

- Qual o perfil das instituições politécnicas de ensino superior em Portugal e o que as distingue das outras instituições da Europa?

- O processo de Bolonha contribuiu para existência de um sistema binário no ensino superior em Portugal?

1.2 Metodologia

A metodologia descreve o método, técnicas e/ou procedimentos utilizados para obter respostas à questão de investigação colocada e respetivos objetivos, é por isso considerado um desenho de investigação onde é elaborado e utilizado um plano lógico que define o tipo de investigação e a forma de controlar as suas variáveis. Os elementos contributivos e mais significativos para a estrutura deste desenho são a análise do ensino binário em Portugal (Freixo, 2009, pp. 30-82).

Tendo em conta o tipo de trabalho a que nos propomos bem como o objetivo desta investigação considerámos optar por uma abordagem metodológica de tipo qualitativo.

Metodologicamente, esta dissertação é de interesse teórico-conceitual, ou seja, é uma discussão decorrente da análise da literatura que resultou num levantamento de um conjunto de pontos relevantes para o planeamento e condução teórica.

Recorrendo ao processo de pesquisa desenhado por Saunders, Lewis e Thornhill¹ iremos seguir uma filosofia de investigação de carácter interpretativista, utilizando uma abordagem indutiva, através da recolha, análise e sistematização de dados e de informação para a construção ou reformulação de uma teoria.

Para o efeito adotaremos a pesquisa como estratégia de investigação, assente essencialmente na recolha de dados através de pesquisa bibliográfica e de observação de fontes documentais. Recorreremos à triangulação de dados, através da utilização de várias fontes de informação, com o objetivo de contrastar as informações recolhidas, e à triangulação teórica, procurando abarcar diversas perspetivas de análise².

¹ Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A., A Research methods for business students, Ed. Financial Times/Prentice Hall, 4ª Edição, Harlow, 2007

² Carlos Diogo Moreira, Teorias e Práticas de Investigação, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, 2007, p. 61

2. Ensino superior em Portugal – enquadramento geral

O sistema de ensino superior português é composto por um sistema público de ensino e por outro privado³. O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior - Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro, doravante designado por RJIES, refere no seu artigo 2º, (pontos 1 e seguintes) que a missão do ensino superior é: “...a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional; valorizar a “atividade dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimular “a formação intelectual e profissional dos seus estudantes” e assegurar “as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam por acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida; promover “a mobilidade efetiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente, no espaço europeu de ensino superior; as instituições de ensino superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico; as referidas instituições “têm ainda o dever de contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia, promovendo e organizando ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, e disponibilizando os recursos necessários a esses fins”.

O sistema português de ensino superior está organizado segundo uma lógica de sistema binário: ensino universitário e ensino politécnico “com estruturas de organização e dimensão diversificada e de diferente natureza jurídica, com instituições públicas – incluindo a Universidade Aberta e as instituições de ensino superior militares e policiais – e instituições privadas que, por seu turno, abrangem a Universidade Católica Portuguesa”⁴.

Ainda com base neste documento (RJIES) e tendo como objetivo retratar de forma mais abrangente do sistema de ensino superior, no nosso país, o referido “sistema compreende instituições de grande dimensão, com diferentes unidades orgânicas

³ *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES)* - Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro; no âmbito do presente trabalho, será “privilegiado” o sistema público do ensino superior.

⁴ *O Sistema de Ensino Superior em Portugal* (2012), Parte I.

(faculdades, escolas superiores ou institutos), concentradas ou em diferentes localizações e instituições de menor dimensão que correspondem, na maior parte dos casos, a escolas especializadas em determinadas áreas como, por exemplo, formação de educadores de infância, escolas de enfermagem, escolas artísticas, de música ou dança, entre outras. O sistema de ensino superior, em Portugal, é constituído por 121 Instituições (IES) a que correspondem 338 Unidades Orgânicas (UO); o ensino superior público corresponde a cerca de um terço das instituições, mas a quase 60% das unidades orgânicas”⁵.

Tendo por base os dados histórico-políticos disponíveis na obra de Grácio (1998), é de enfatizar o projeto político que assentava no alargamento e na diversificação do ensino, apresentado por Veiga Simão, em meados da década de 70, no qual os institutos politécnicos iriam integrar o ensino superior em conjunto com as universidades e outros estabelecimentos de ensino da mesma natureza. A denominação de *ensino superior de curta duração* (que precedeu o *ensino superior politécnico*) foi criada pela reforma de Veiga Simão (com a Lei nº 5/73 de 25 de Julho e o Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de Agosto).

É após a publicação do Decreto-Lei nº513-T/79, de 26 de Dezembro, que surge a designação de *ensino superior politécnico*, ficando assim esta consagrada em definitivo, até aos nossos dias. Assim com base no referido diploma legal, o ensino superior politécnico, insere-se, “com uma lógica conceptual, no sistema nacional de ensino superior”⁶. Posto isto, no preâmbulo do Decreto-Lei nº 513-T/79, consta/pode ler-se o seguinte:

“A coexistência do ensino superior politécnico, impregnado de uma tónica vincadamente profissionalizante, com o ensino superior universitário, de características mais concetuais e teóricas, traduzindo a real diversificação operada no âmbito do sistema do ensino superior, é o resultado de uma opção ditada por razões de eficiência e de adequação daquele sistema à estrutura socioeconómica (...)”.

⁵ *O Sistema de Ensino Superior em Portugal* (2012), Parte I.

⁶ Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Portugueses – *Documentos do CCISP sobre o Ensino Superior Português* (2010).

Segundo Simão, Veiga e Costa, Almeida⁷ “na tentativa de encarar o sistema de ensino superior como um todo, esclarece-se que se “pretende conferir ao ensino superior politécnico” uma “dignidade idêntica ao universitário”.

Ainda de acordo com os mesmos autores⁸ “o enquadramento do ensino politécnico no sistema de ensino superior ganhou a forma atual com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) quando, depois de definidos genericamente os “objetivos do ensino superior”, se pretende distinguir o ensino universitário e o ensino politécnico da seguinte forma:

a) “O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica”.

b) “O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividade profissionais”.

De acordo com o RJIES⁹, artigo 3º; os dois tipos de ensino são caracterizados/distinguidos da seguinte forma: “o ensino universitário deve orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico deve concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente”.

Ainda com base no diploma legal referido, anteriormente, (vide artigos 6º e 7º), “as universidades e os institutos universitários conferem os graus de licenciado, mestre e doutor, nos termos da lei” sendo que a licenciatura tem entre 180 a 240 unidades de crédito; por sua vez “as instituições de ensino politécnico conferem os graus de licenciado e de mestre, nos termos da lei”, nestes casos “os ciclo de estudos conducente ao grau de

⁷ Simão, José Veiga e Costa, António de Almeida (2000), *O Ensino Politécnico Português – Descrição evolutiva e prospetiva deste subsistema de Ensino Superior*, Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

⁸ Simão, José Veiga e Costa, António de Almeida (2000), *O Ensino Politécnico Português – Descrição evolutiva e prospetiva deste subsistema de Ensino Superior*, Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

⁹ *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES)* - Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro.

licenciado têm geralmente 180 créditos¹⁰. Já os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre têm, salvo uma exceção, entre 90 a 120 unidades de crédito¹¹.

Este assunto dos graus académicos também é sustentado, juridicamente, no Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de Junho (que republica o DL nº 74/2006 de 24 de Março) – Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior (vide artº 4º) que: “no ensino politécnico, são conferidos os graus académicos de licenciado e de mestre. No ensino universitário, são conferidos os graus académicos de licenciado, mestre e doutor.” No artigo 8º e 9º do referido diploma, é apresentada a distinção entre o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado no ensino politécnico e no ensino universitário, de acordo com o que a seguir se descreve: “no ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem 180 créditos e uma duração normal de seis semestres curriculares de trabalho dos alunos. Excetuam-se do disposto no número anterior os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada atividade profissional, uma formação de 240 créditos, com uma duração normal de até sete ou oito semestres curriculares de trabalho, em consequência de normas jurídicas expressas, nacionais ou da União Europeia, ou de uma prática consolidada em instituições de referência de ensino superior do espaço europeu. No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado deve valorizar especialmente a formação que visa o exercício de uma atividade de caráter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às atividades concretas do respetivo perfil profissional”¹² (vide artº 8º, pontos 1 e segs). No artigo 9º (pontos 1 e 2), do citado diploma, é dito que “no ensino universitário, o ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado tem 180 a 240 créditos e uma duração normal compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos alunos. Na fixação do número de créditos deste ciclo de estudos para as diferentes áreas, os estabelecimentos de ensino universitário devem adotar valores similares aos de instituições de referência de ensino universitário do espaço europeu nas mesmas áreas, tendo em vista assegurar aos estudantes portugueses

¹⁰ Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Portugueses – *Documentos do CCISP sobre o Ensino Superior Português* (2010). Em certos casos, poderão ter 240 créditos, no sentido de se cumprirem normas jurídicas expressas para o acesso ao exercício de uma atividade profissional.

¹¹ Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Portugueses – *Documentos do CCISP sobre o Ensino Superior Português* (2010). Podem ter 60 créditos e uma duração normal de dois semestres curriculares de trabalho, em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade (cfr. artº 18, nº 2 do DL nº 74/2006, de 24 de Março).

¹² Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de Junho (que republica o DL nº 74/2006 de 24 de Março) – *Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior*

condições de mobilidade e de formação e de integração profissional semelhantes, em duração e conteúdo, às dos restantes Estados que integram aquele espaço.”¹³

2.1 O ensino privado e público - contextualização histórica

É no século XII que surge a preocupação da igreja em instruir pessoas que se comprometessem em transmitir os conhecimentos religiosos, de geração em geração, de acordo com Carvalho (in Cotovio, 2004). É deste modo, que em Portugal os mosteiros além de garantirem a formação dos seus monges, também se responsabilizavam pela instrução das crianças, desenvolvendo mais tarde outras disciplinas como a medicina, direito civil e agricultura.

Apesar de já no século XIII existirem dois importantes mosteiros, o mosteiro de Santa Cruz e o mosteiro de Alcobaça como escolas episcopais, o atraso em termos de educação era acentuado em comparação com os demais países europeus.

O desenvolvimento económico que se viveu no século XVI, colocou a necessidade de haver pessoas que soubessem ler e escrever, não sendo o ensino praticado nos mosteiros, suficiente, surgindo então as escolas públicas, segundo Rodrigues et al. (in Cotovio, 2004).

Posteriormente, foi através do decreto nº 37545 em 8 de Setembro de 1949, que é publicado o 5º estatuto do ensino particular, criando a explosão deste tipo de ensino em Portugal.

Em 1965, de 20 a 25 de Abril, realiza-se em Lisboa, o 1º Congresso Nacional do Ensino Particular e Cooperativo, com a pretensão de transmitir a importância do ensino particular na sociedade portuguesa. Confinado às seguintes características:

- que se ofereçam às famílias as mesmas condições do acesso ao estabelecimento de ensino oficial ou particular;
- que os alunos do ensino particular sejam equiparados aos alunos do Ensino Oficial no que respeita à exigência de documentação e propinas de matrícula e exames;
- que o ensino particular beneficie de total isenção de contribuições e impostos;

¹³ Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de Junho (que republica o DL nº 74/2006 de 24 de Março) – *Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior*

- que aos estabelecimentos de ensino particular seja dado apoio financeiro sempre que seja necessário; de acordo com Leite (in Cotovio, 2004).

Perante as várias premissas que envolvem a funcionalidade de um estabelecimento de ensino, estes têm grandes problemas em subsistir de forma autónoma, pois a existência de dispensa de exames finais nas escolas oficiais faz com que a falta de confiança neste tipo de ensino seja cada vez maior.

Nesta sequência de ideias e de acordo com o autor Leite (in Cotovio, 2004), salienta-se o seguinte:

“... A continuar a orgânica escolar portuguesa o ensino oficial ir-se-á desenvolvendo com rapidez, e substituindo quase totalmente o ensino particular, que ficará reduzido a proporções ínfimas...”

Mais tarde a reforma do Ministro Veiga Simão¹⁴ é apoiada por aumentos da dotação orçamental no que diz respeito à educação, com a atribuição de subsídios a escolas particulares. E é em 1973 que é criada a Direção Geral do Ensino Particular (DGEP), com o intuito de modernizar e credibilizar o ensino privado em Portugal, elaborando um projeto de um novo estatuto para dignificação do ensino particular (in Cotovio, 2004).

2.2 O ensino privado após a Revolução de 25 de Abril

As profundas alterações originadas pela Revolução de 25 de Abril provocaram efeitos catastróficos e bastante inesperados no ensino particular. Acentua-se de forma notória, o aumento dos custos do ensino, com a diminuição de alunos inscritos neste tipo de ensino. Após as muitas ameaças que se dirigiram ao ensino particular os seus dirigentes criaram a 5 de Agosto de 1975 uma Associação, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP), cabendo a este organismo a representação de todas as escolas privadas (Cotovio, 2004).

Pela entrada em funções do novo Governo, no final de 1995, a situação sofre uma nova inflexão e, o conselho coordenador do ensino particular e cooperativo em Portugal, ganha um novo significado, vivendo-se um clima de forte entusiasmo. Por outro lado, o novo ministro da educação, Eduardo Marçal Grilo, elabora um pacto educativo para o

¹⁴ O ministro Veiga Simão pretendeu fechar um ciclo de centralização e controlo do Estado, preconizando o início de um ciclo de tendências descentralizadoras.

futuro e incita a sociedade civil a intervir pelos princípios constitucionais associados ao direito e à educação e liberdade de aprender e ensinar. No ano de 1996, são estabelecidos novos contratos de associação nas cidades de Leiria, Viseu, Aveiro e Coimbra que representaram a fonte para a generalização dos contratos de associação, a todos os estabelecimentos privados na Zona Centro e, desta forma ficariam resolvidos os problemas de sobrelotação das Escolas Estatais. Promoveu-se ainda, uma mais eficiente gestão de recursos (Batista, 2004).

Nos anos posteriores, e devido à redução demográfica verificada e ao receio dos contratos de associação serem afetados, verifica-se um aumento das preocupações dos Colégios e da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular que se traduziram em ações junto das direções regionais. Procurou-se essencialmente, a estabilização da sua situação e, deu-se especial ênfase às ações do conselho coordenador do ensino particular e cooperativo, que representava principalmente, um elemento gerador de mediações e discussão.

O Decreto-lei nº 553/80, de 21 de novembro, traça, como referência para o financiamento dos Colégios com contratos de associação, o custo médio por aluno do ensino público estatal. Este novo despacho avança com um novo conceito de custo médio por turma dos Colégios sob contratos de associação, diferente do estabelecido até então.

2.3 A Constituição da República Portuguesa de 1976

A Constituição Portuguesa foi o primeiro documento oficial português a afirmar que os pais têm o direito e o dever de educar os filhos, defendendo a cooperação entre o estado e as famílias, nesta relação de aprendizagem. O seu texto original reflete de certa forma um período político conturbado rumo ao socialismo sem classes. Representando o modelo de transformação da sociedade; a Constituição de 1976 prevê as revisões ordinárias de cinco em cinco anos e é constituída por quatro partes, a saber:

- Direitos e deveres fundamentais;
- Organização económica;
- Organização do poder político;
- Garantia e revisão da Constituição.

Este importante documento apresenta como principais fundamentos a democracia e a liberdade política, que garante uma preocupação relativa aos direitos dos cidadãos, exprimindo uma separação de poderes e reflete a formação, as crenças e as condições económicas de uma sociedade, funcionando como princípio de organização, garantindo a vida coletiva como um todo, pelo motivo de ser agente, tanto de transformação como de conservação.

Foi a 21 de Novembro de 1980 que foi promulgado o Decreto-lei nº 553/80 – Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, revelando um documento equilibrado, oportuno e inovador. Com o objetivo de criar um conjunto de normas, que proporcionem o encorajamento suficiente à iniciativa particular bem como a criação de projetos educativos próprios, reconhecendo-se desta forma, a liberdade de aprender e de ensinar, permitindo deste modo, aos pais poderem escolher o local de ensino mais favorável para os seus filhos. Por um lado, fica a imposição do Estado de financiar e custear as despesas com a educação, consagrando assim, a liberdade de criação de escolas particulares.

No âmbito deste Decreto-Lei está incluído a progressiva promoção do acesso às escolas privadas, no mesmo sentido e as igualdades das escolas públicas e fica incluído, igualmente, o sistema de subsídios especiais do Estado no que diz respeito a inovação pedagógica, viabilização financeira e ampliação de instalações, bem como o apoio a atividades escolares. Dando deste modo, ao sistema privado uma autonomia pedagógica e permite aos docentes o regime de acumulação de funções, sem prejuízo de direitos adquiridos (Cotovio, 2004)

Este estatuto tem o objetivo de corrigir a política educativa em relação ao ensino Particular e Cooperativo, possibilitando um “fortalecimento incondicional da sociedade civil”, segundo Carneiro (in Cotovio, 2004).

2.4 Ensino superior e o processo de Bolonha

Todo o processo de ensino superior em Portugal está organizado através de um sistema binário, o mesmo significa que se constitui em dois subsistemas, por um lado ensino superior universitário, ministrado em instituições públicas e privadas e, por outro lado, o ensino superior politécnico, ministrado em instituições particulares e cooperativas (Mourato, 2013).

Tendo em consideração estes alinhamentos, refere-se que é estabelecido uma série de metas comuns na Lei de bases do Sistema Educativo, embora com a diferença relacionada com as competências entre ambas, especificamente, às Universidades compete o “desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e análise crítica (artigo 11.º, n.º 3) e, aos Institutos Politécnicos compete “ministrar conhecimentos de índole crítica e prática e as suas aplicações vista ao exercício de atividades profissionais” (artigo 11.º, n.º 4).

Tendo em conta a importância notória do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis e democráticas, a Declaração de Sorbonne de 25 de Maio de 1998, tendo como base estas considerações, destacou o papel fundamental das Universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa. E, foi com este intuito que maior parte das instituições Europeias do Ensino Superior aceitaram o desafio e assumiram o seu papel na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, tendo como base os princípios fundamentais que foram estabelecidos na *Magna Charta Univeritatum* de Bolonha, no ano de 1998¹⁵.

Através deste mesmo propósito, foram identificadas seis linhas de ação:

- Adoção de um sistema de graus comparável e legível;
- Adoção de um sistema de ensino superior fundamentalmente baseado em dois ciclos;
- Estabelecimento de um sistema de créditos;
- Promoção da mobilidade;
- Promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade;
- Promoção da dimensão europeia no Ensino Superior.

O documento assinado em 1999 sobre o processo de Bolonha, reflete um conjunto de mudanças, evidenciando essencialmente, a transição da União Europeia para uma economia e sociedades que assentem no conhecimento e que a educação e formação estejam no centro de uma nova dinâmica.

A globalização e o aparecimento das novas tecnologias de informação e comunicação surgem como instrumentos impulsionadores para que o sistema educativo

¹⁵ Em Junho de 1999 os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus, entre os quais Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha que contém, como objetivo claro, o estabelecimento, até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros.

européu seja novamente repensado. São igualmente, instrumentos de grande relevo, o papel do investimento na educação e na formação ao longo da vida como elementos essenciais ao desenvolvimento (UE, 2000). O objetivo é principalmente, criar um quadro comum de referência com vista a aumentar a inteligibilidade e o reconhecimento internacional das diversas formações, criando com esse objetivo instrumentos que sirvam de referência de “medida” das mesmas (CNE, 2002; Alarcão, 2007; Cachapuz, 2009).

A educação representa um dos elementos fundamentais para o funcionamento do sistema social. Talcott Parsons diferenciou na sua obra *“The American University”* (1973) quatro importantes funções da universidade, a função central de investigação e de formação científica específica das novas gerações, a preparação para a carreira académica, ou seja, a função de investigação, a formação geral (formação e o contributo para a criação de uma consciência cultural própria e para o progresso de formação intelectual crítica (a função social)). São estas funções que fazem parte integrante do designado “Processo de Bolonha” implementado em toda a Europa, através de diversas fases desde o ano de 2005.

Não se poderá somente apostar na formação de pessoas para o desempenho de tarefas profissionais específicas mas sim na sua própria formação geral, e enquanto cidadãos de uma comunidade, com competências de reflexividade, espírito crítico e voz, com capacidade de decisão, ação e intervenção (Lopes, 2010). A escola assume-se deste modo, como um “lugar privilegiado de transmissão e legitimação de um projeto societal” (Ramos, 2007, p.81).

O Processo de Bolonha aposta essencialmente, na criação e não somente na repetição, ou seja, o ensino terá que ser mais flexível e individualizado, assente na curiosidade natural dos alunos, estimulando-os para a formulação de questões e definição de estratégias para responder a essas questões. É deste modo que os alunos estarão mais motivados para colaborar entre eles e encorajados para analisar, sintetizar, criticar e criar (Câmara, 2009, p.49).

Salienta-se assim, que os desafios da aprendizagem atualmente e em contexto universitário, impulsionam respostas académicas que formam o núcleo dos processos de transformação da universidade e, que ao mesmo tempo, possam inspirar modelos educacionais e académicos (Bernheim, Chauí, 2008, p. 33-34). Estas respostas resumem-se a adoção do paradigma do “aprender a aprender”, a mudança na ênfase, na relação ensino-aprendizagem, para os processos de aprendizagem, o novo papel dos docentes, na

construção do conhecimento significativo, na flexibilidade dos currículos e toda uma moderna teoria curricular que seja aplicada ao replaneamento dos planos de estudo e sistemas de crédito (Bernheim, Chauí, 2008, p. 33-34).

Ora, para que Portugal participe neste processo de forma plena são necessárias algumas reformas profundas com vista a uma maior eficácia, modernização e simplificação das instituições de ensino superior com o sentido de atingir um patamar desejável de excelência, marcado, essencialmente, por perfis competitivos de referência nacional, europeia e internacional.

Com os governos socialistas liderados por José Sócrates, no início do século XXI, as políticas de racionalização assentam em duas principais vertentes, moralizar o sistema de escola pública como fator de justiça social e de promoção da igualdade de oportunidades e, promoção do controlo social, defendendo uma avaliação externa das escolas e dos professores por agentes da sociedade civil (Teodoro e Aníbal, 2007, p.23). Ressalva-se que o predomínio da modernização presente nos discursos e nas práticas é inspirado e legitimado pela necessidade de convergência com soluções postas em prática pelos vários países que nos rankings mundiais e, especialmente, europeus, ocupam a melhor posição (Teodoro e Aníbal, 2007, p.23).

Assim, a implementação do Processo de Bolonha que alinou o ensino superior português (com o Processo de Bolonha) data de 20 de Março de 2006; paralelamente, a reforma do sistema de ensino superior e o novo regime jurídico das instituições de ensino superior marcam a legislatura do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior¹⁶.

Salienta-se neste sentido que, a implementação do Processo de Bolonha a nível nacional a partir do ano 2006/2007, revolucionou o ensino superior português, o Programa Novas Oportunidades, da responsabilidade conjunta dos ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social (coordenação da Agência Nacional para a Qualificação, IP), veio revolucionar a certificação de competências em Portugal.

¹⁶ A Reforma do Ensino Superior, Vol. VIII – Tomo III, Lisboa, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Setembro de 2009.

2.5 As instituições de ensino politécnico em contexto europeu

Em Portugal, o projeto político que tem como base a expansão e diversificação de ensino, apresentada por Veiga Simão em meados da década de 1970, através do qual os institutos politécnicos integravam o ensino superior em associação com as universidades e outros estabelecimentos de ensino similares, foi considerado um marco importantíssimo. O ensino superior politécnico subsequente do ensino superior de curta duração, foi inicialmente criado pela reforma de Veiga Simão com a Lei nº 5/73 e o Decreto-Lei nº 402/73 e, consagrado de forma definitiva, com a alteração da designação de “ensino superior de curta duração” para “ensino superior politécnico” com o Decreto-lei nº 513-T/79, apresentando dignidade idêntica ao universitário e, com metas de formação superior específicas.

Através dos Decretos-Leis nº 131/80 e nº 303/80 foram introduzidas as alterações ao Decreto-Lei nº 513-T/79, com o intuito de corrigir alguns aspetos que estavam relacionados com o regime de instalação para os estabelecimentos de ensino superior politécnico. Assim, por meio da Lei nº 29/80, constituiu-se a rede de ensino politécnico em Portugal, que integrava vinte e sete (27) escolas em quinze (15) distritos nacionais.

A estrutura do ensino superior é semelhante da que existe na maior parte de outros países da Europa dos 15, em que os subsistemas de ensino universitário e não-universitário, representam as alternativas para quem pretende formar-se ao nível superior. A este respeito, o Reino Unido e a Espanha são países que apresentam um sistema binário, o que não invalida, no entanto, a existência de uma diversidade informal (Teicher, 2008), no interior do sistema de ensino superior. No caso da Espanha, somente existem universidades e no Reino Unido, foi abolida a linha binária que separava as universidades e os politécnicos. O sistema de ensino superior apresenta-se como binário, pela existência de um ensino politécnico que mesmo tendo estatuto universitário, está mais centrado nos cursos profissionais do que as universidades.

Pelo contrário, na Europa de Leste, estão prevalecidos os sistemas de ensino superior unitários, ou seja, todas as instituições de ensino superior são idênticas na estrutura e na sua missão.

Esta variedade está presente em vários sistemas de ensino superior europeus, como sistemas binários de coexistência e relacionamento bastante próximo entre os dois subsistemas de ensino superior (Teicher, 2008).

Na França, os *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) oferecem uma formação tecnológica superior de duração inferior e, deste modo, permitem a formação de técnicos, com menos responsabilidades que podem obter a qualificação de “quadro superior” ou “Engenheiro”, com formação equivalente à lecionada nas universidades.

Na Alemanha, as universidades de ciências aplicadas designadas por *Fachhochschulen*, distinguem-se claramente das universidades e apresentam uma relação próxima com as empresas, por isso fornecem uma elevada especialização profissional.

2.6 O ensino superior politécnico em contexto português

A mudança ocorrida no nível de ensino superior em Portugal baseou-se nos dados histórico-políticos disponíveis na obra de Grácio (1998). Iniciou-se pelo projeto político assente na expansão e diversificação do ensino, apresentado por Veiga Simão na década de 1970, através do qual, os institutos politécnicos integravam o ensino superior em conjunto com as universidades.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 consagrou a existência do ensino politécnico no ensino superior português. O ensino superior politécnico surgiu assim, com o objetivo de proporcionar uma sólida formação cultural, técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e análise crítica, ministrando conhecimentos científicos de índole técnica e prática e as suas aplicações com intuito de exercício de atividades profissionais. O esquema seguinte demonstra com base no quadro legislativo, a estrutura do ensino superior politécnico em Portugal.

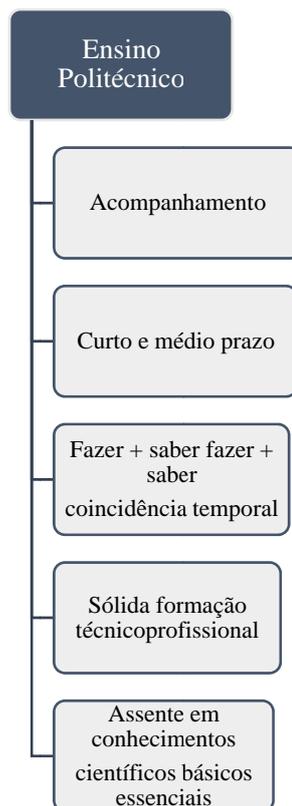


Figura 1 - Estrutura do ensino superior politécnico. Fonte: adaptado de Simão & Costa, 2000

A alteração à Lei de Bases do sistema educativo que foi introduzida pela Lei nº 115/97, consagrou que o ensino superior politécnico passasse a conferir graus de bacharel e licenciatura, colocando um novo desafio às universidades e politécnicos, pondo no mesmo nível as suas formações de base no que se relaciona com os diplomas a atribuir.

Do mesmo modo, ao procurar as diversas orientações coincidentes na intenção de progresso social, o ensino politécnico permite, com base numa lógica de democratização, o reforço de condições de igualdade de acesso ao ensino superior (Simão & Costa, 2000).

Com a democratização do acesso ao ensino, e como resultado a diversificação social de vários públicos, a natureza da formação politécnica permite, igualmente, a adequação de matérias e práticas a grupos sociais distintos, pois envolve uma intenção mais prática e profissionalizante. Deste modo, Grácio (1998) salienta que a implementação do ensino politécnico foi uma forma de gerir o crescimento do ensino superior, face ao crescimento rápido da procura. Assim, o ensino politécnico serviu para colmatar esta escassa democratização e diversificação do ensino superior já existente há muitos anos em

Portugal. A este respeito salientam-se as premissas de Maria Teresa Leitão, através da sua obra dedicada ao ensino politécnico, sistematizando-a como formação alternativa, que traça o caminho percorrido pelo ensino politécnico em Portugal entre os anos de 1973 e 2000, onde dá ênfase a uma ausência de rumo no ensino, decorrida das alternâncias nos cargos de responsabilidade relacionados com a educação superior e planificação política (Leão, 2007). É por esta razão que é pertinente a análise do ensino português politécnico em números.

2.7 O ensino superior politécnico em números

As instituições públicas de ensino superior politécnico ministram uma formação guiada para a vida profissional, e nesse sentido, o legislador definiu que estas instituições devem dirigir os seus esforços para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, bem como do desenvolvimento da investigação aplicada. Neste sentido, a oferta formativa no subsistema de ensino superior politécnico inclui as áreas de tecnologias, turismo, saúde, educação, agricultura, desporto e artes.

De acordo com a Direção Geral de Ensino Superior (DGES) a rede de instituições que possuem ensino superior politécnico engloba quinze (15) instituições politécnicas, cinco (5) escolas não integradas e sete (7) universidades, que, como já mencionámos, podem integrar excecionalmente escolas de ensino politécnico.

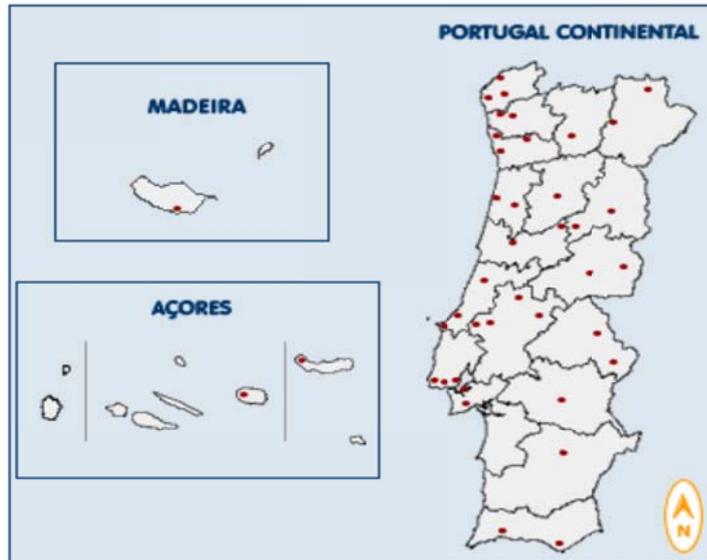


Figura 2 - Distribuição das instituições que conferem o ensino politécnico em Portugal.
 Fonte: DGES, 2011

Ressalva-se que a distribuição territorial das instituições de ensino politécnico é considerada homogénea. Procuram responder aos desafios específicos de cada região, formam quadros técnicos, criam riqueza e são uma importante fonte de inovação. As instituições politécnicas são igualmente, um instrumento importante para o combate à desertificação do interior do país, pois retêm os estudantes nestas zonas geográficas.

A partir da primeira década de 2000, com as novas diretrizes em gestão ou em orientação da formação superior, os somatórios de vagas tendem a fazer-se sentir mais próximos (entre universidades e politécnicos), ainda que com valores totais sempre mais elevados no subsistema de ensino politécnico.

São 237 cursos os que existem nas unidades de ensino (16,5% num total de 1439 cursos politécnicos), a que corresponde um somatório de 10.708 vagas a que concorreram 32.678 candidatos, 6.442 deles em 1ª opção. Para dar conta da diferença de oferta formativa entre as unidades de ensino, pode-se acrescentar que 15% tem um leque de oferta de 10 ou mais cursos, 30% oferece entre 5 e 9 cursos superiores, 24% varia entre os 3 e os 4 cursos, e 32% centra a sua oferta em apenas um ou dois cursos superiores. Esta oferta corresponde, em termos de lugares, a um mínimo de 2 vagas num curso e a um máximo de 320, para uma média de 45 vagas por curso.

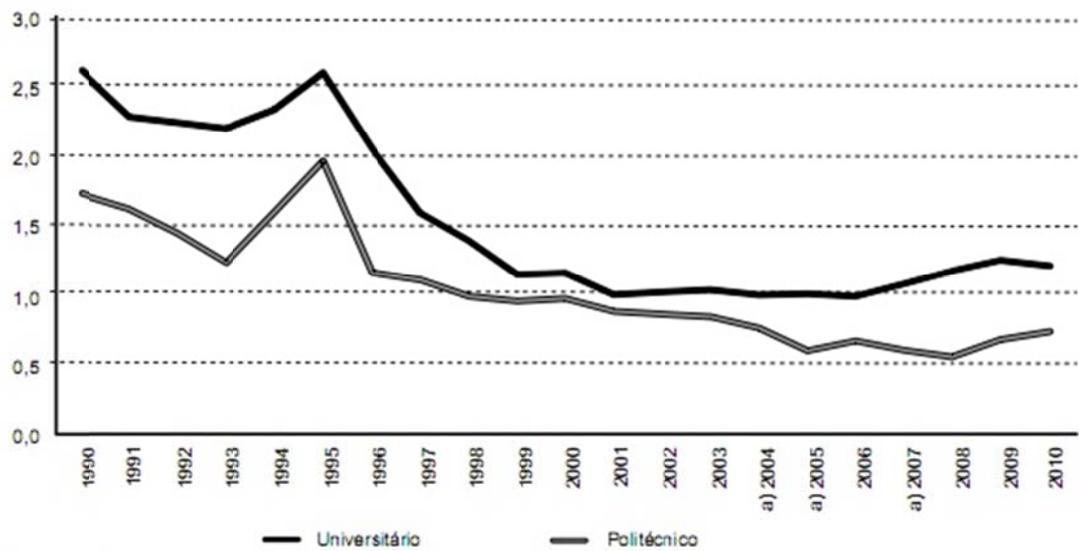


Tabela 1- Rácio procura preferencial/oferta (candidaturas em 1ª opção sobre vagas) de ensino superior público por subsistema de ensino. Fonte: DGES, 2011

Cerca de três quartos das unidades de ensino politécnico ofereceram entre 2009 e 2010, cursos de mestrado e, metade dos quais em parceria com outras unidades orgânicas (DGES, 2011)

Mais de metade tinha ao dispor do público graduado vagas em pós-graduações (em média, 65 vagas por unidade orgânica) e em um pouco menos de metade decorreram entre 1 a 10 cursos de especialização (DGES, 2011).

Observa-se que no decorrer da década de oitenta a formação de ensino superior foi aumentando em Portugal. A entrada na União Europeia e a exigência de cumprimento de diretivas que nivelassem a percentagem de população graduada entre os vários países europeus fez com que aumentasse as vagas nestes dois tipos de ensino.

As instituições de ensino superior politécnico em Portugal têm vindo a disponibilizar na sua oferta formativa Cursos de Especialização Tecnológica (CET's) que são caracterizados por ser uma formação pós-secundária não superior que visa a qualificação profissional de nível 4, obtida através de uma associação de formação secundária, geral ou profissional, com formação técnica pós-secundária. Atualmente os referidos cursos estão a ser “substituídos” pelos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTSP ou CTeSP), estes correspondem a um novo tipo de formação superior de curta duração, não conferente de grau académico regulados pelo Decreto-Lei nº 43/2014 de 18

de Março. Os CTSP são cursos curtos, com uma duração de 2 anos, conferem um diploma de nível 5 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), e visam uma integração qualificada no mercado de trabalho e/ou o prosseguimento de estudos, com vista à conclusão de um ciclo de estudos de licenciatura.

No quadro seguinte está representado o número de alunos das instituições de ensino público politécnico por tipo de formação, com exceção da Hotelaria e Turismo do Estoril, da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa e as universidades que disponibilizam cursos de cariz politécnico.

Institutos politécnicos	Licenciatura	Mestrado	CET	Outros	Peso por instituição
Beja	2.752	72	234	0	3,2%
Bragança	5.760	501	320	52	6,8%
Castelo Branco	4.403	145	107	98	4,9%
Cávado e Ave	2.194	73	36	0	2,4%
Coimbra	9.749	388	224	236	10,9%
Guarda	3.052	104	116	96	3,5%
Leiria	8.783	595	1.406	93	11,3%
Lisboa	11.394	2.157	0	0	13,6%
Portalegre	2.593	84	82	121	3,0%
Porto	13.477	1.221	59	83	15,3%
Santarém	4.084	174	114	189	4,7%
Setúbal	5.732	416	131	115	6,6%
Tomar	3.046	152	427	103	3,8%
Viana do castelo	2.997	86	193	17	3,4%
Viseu	5.964	187	116	137	6,6%

Tabela 2 - Nº de alunos das instituições de ensino público politécnico por tipo de formação. Fonte: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP, 2011)

Observa-se na tabela 2 que o maior peso das Instituições Superiores Politécnicas encontra-se no Porto, Lisboa, Leiria e Coimbra. O mapa seguinte demonstra igualmente, o ensino superior público politécnico em Portugal.

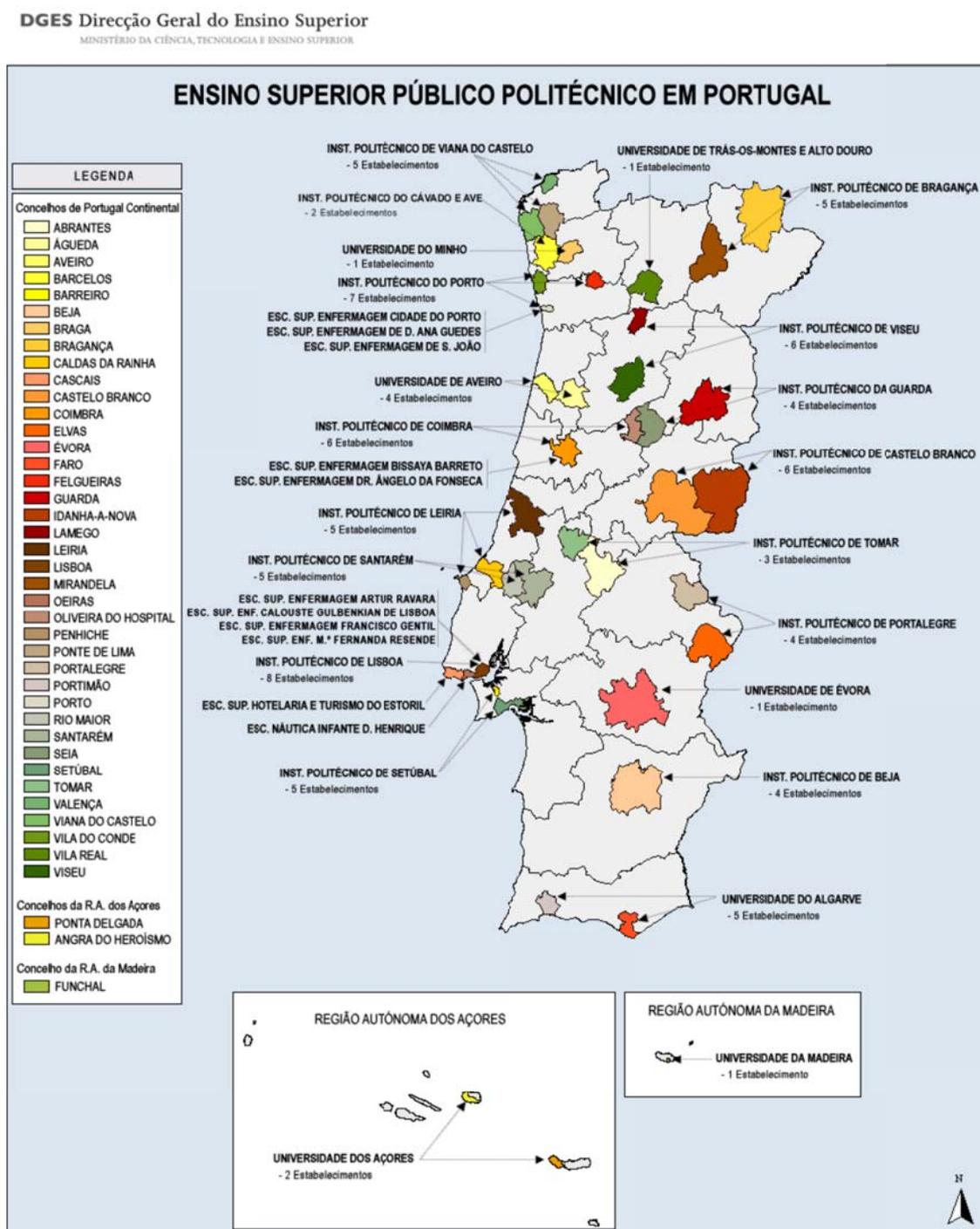


Figura 3 - O ensino superior público politécnico em Portugal. Fonte: DGES, 2011

2.8 Impacto regional das instituições politécnicas

O papel das Instituições de Ensino Superior, sejam politécnicas ou não, é importante para o processo de desenvolvimento económico, cultural e social de uma região ou país (Charles, 2006). Salienta-se que numa economia global e do conhecimento, os países enfrentam a concorrência em diversos mercados que se dedicam a produtos e serviços fortes em conhecimento e tecnologias (Puukka & Marmolejo, 2008). O esquema seguinte demonstra a importância e o papel das instituições ao nível regional e nacional.

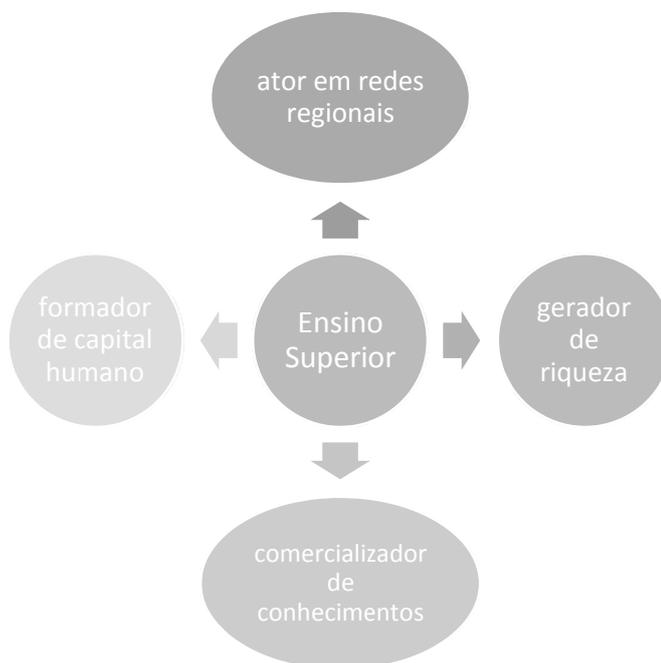


Figura 4 - Papel das instituições ao nível regional e nacional. Fonte: Boucher, Conway, & Van Der Meer, 2003

As instituições de Ensino Superior Politécnico são geradoras de riqueza, atuam como entidades empregadoras e geradoras de trabalho, pagam salários e compram produtos e serviços a empresas locais (Caffrey & Isaacs, 1971; Fernandes, 2010; Oliveira, Cunha, Silva, Lucas, & Nicolau, 2013).

Por outro lado, envolvem a comercialização do conhecimento produzido nas instituições para a indústria, através da implementação de patentes, direitos de propriedade intelectual, transferência de tecnologia (Dias, 2012). E, enquanto entidades formadoras, têm a capacidade de gerar diplomados com nível elevado de qualificações e com conhecimentos científicos e técnicos que se fixam na região, transferindo as suas

competências para as empresas locais (Puukka & Marmolejo, 2008; Boucher, Conway, & Van Der Meer, 2003; OECD, 2005; Charles, 2006).

Salienta-se ainda, de acordo com o Conselho Coordenador de Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) que a existência de institutos politécnicos apresenta desde há muitos anos um impacto notório na economia das regiões onde estão localizados, e estas instituições podem valer até 11% do PIB dos concelhos onde estão sediados.

Os dados recolhidos para o estudo de Puukka & Marmolejo, (2008) mostram os gastos e investimentos de docentes, funcionários e estudantes de sete Politécnicos - Leiria, Viseu, Bragança, Setúbal, Castelo Branco, Viana do Castelo e Portalegre. Estes Institutos abarcam realidades regionais muito diversas, desde zonas do litoral mais industrializadas, a zonas do interior menos desenvolvidas. No entanto, a ordem altera-se quando falamos do peso no Produto Interno Bruto (PIB) de cada região. Neste campo, o estudo mostra que é o Politécnico de Bragança a ocupar o topo da lista. A instituição representa 11% do PIB da região, sendo o IP de Setúbal a apresentar a percentagem mais baixa, representando 1,71% do PIB regional. Ou seja, o impacto relativo destas instituições tende a ser mais elevado nos concelhos do interior do país.

De acordo com Maskell e Törnqvist (2003) a percentagem de novos graduados que permanece na região após a conclusão do curso, depende essencialmente, do mercado de trabalho local, e em regiões com densidades populacionais elevadas muitos dos graduados decidem ficar na região, enquanto em regiões com fraca densidade populacional tendem a migrar.

2.9 Aporte económico do subsistema politécnico às regiões

A estratégica nacional para o Ensino Superior deve radicar-se na defesa de um sistema de ensino forte, articulado e responsável face às metas do país ao nível internacional. Como se observa, em Portugal existem elevados défices de qualificação havendo assim necessidade de um sistema de ensino superior com matriz mais profissionalizante. Existe assim, a necessidade de ir mais além e uma noção simplista do modelo de sistema binário e, viabilizar assim as condições para a consolidação de um sistema coerente, diversificado e sustentado.

Assim, tendo em consideração o exposto refere-se que importa destacar alguns pontos fortes dos atuais institutos politécnicos com capacidade de sustentar uma diferenciação competitiva em cada região, nomeadamente, a sua distribuição geográfica com o conseqüente apoio à economia regional e local, ou seja, a relação privilegiada com as Pequenas e Médias Empresas (PME), a sua capacidade quanto às instalações e equipamentos que sejam adequados ao desenvolvimento da sua missão no Ensino Superior, a existência de um corpo docente qualificado com um número de doutores e especialistas suficiente, o trabalho de investigação, predominantemente aplicado e com o desenvolvimento nalgumas áreas, com a existência de projetos de elevado impacto e com uma produção técnico-científica de grande qualidade (CCISP, 2013).

As instituições de ensino superior são importantes mecanismos de desenvolvimento regional que estão atualmente sob pressão, devido às suas atuais dificuldades económicas. O ambiente financeiro atual é cada vez mais exigente, pois tem existido uma diminuição notória do esforço orçamental público para o financiamento destas instituições (Cerdeira, 2008). Os cortes orçamentais que têm ocorrido nos últimos anos, acentua a relevância para identificar qual o verdadeiro impacto das instituições de ensino superior na região que estão implementadas (Lopes, 2005).

No sentido de prever o alcance de influência de uma instituição de ensino superior politécnica numa determinada região faz-se uma análise de impacto. Ao nível internacional, existem já alguns estudos realizados por diferente IES, no sentido de determinar qual o valor desses mesmos impactos¹⁷. Uma das formas de medir o impacto económico que decorre da presença de uma IESP numa determinada região é tentar quantificar qual o diferencial no nível de atividade económica que existe com e sem a presença da IESP.

Os principais benefícios identificados na literatura¹⁸ classificam-se em públicos e privados, embora segundo, Yserte e Rivera (2008), podem ser agrupados em algumas categorias, a saber: políticas, demográficas, económicas, infraestruturais, culturais, de atratividade, educação e sociais.

¹⁷ Ver, por exemplo, Arizona State University, 2003; Gloucester County College, 2001; Johnson et al., 2005; Princeton University, 1997; Smith, 2006; Stony Brook University, 2006; University of California, 2003.

¹⁸Baum e Payea, 2005; Blackwell et al., 2002; Clinch e Gerlowski, 2002; Dwyer, 2005; Emmett e Manaloor, 2000; Yserte e Rivera, 2008; Healey e Akerblom, 2003; IHEP, 2005; Keller, 2010; Moretti, 2005; Siegfried et al., 2007; William e Swail, 2004.

Na categoria de benefícios públicos, destacam-se os seguintes: o aumento da arrecadação de impostos sobre o rendimento e sobre a propriedade, o aumento da produtividade no local de trabalho, o aumento do consumo de bens e serviços, o aumento da flexibilidade laboral e a diminuição da necessidade de apoio financeiro estatal. Neste contexto, os graduados do ensino superior contribuem mais do que os outros nas contas públicas e para outras formas de bem-estar social. É nestes benefícios públicos que se identificam menores níveis de desemprego e pobreza, menores taxas de criminalidade e, como resultado de uma menor taxa de encarceramento, um aumento dos donativos e serviço comunitário do pessoal e dos estudantes, maiores níveis de participação cívica (Greenspan e Rosan, 2007).

Quanto a benefícios privados, associam-se níveis elevados de educação que correspondem a maiores salários e benefícios, maior taxa de emprego e menor risco de desemprego, maiores níveis de poupança e melhores condições de trabalho. Salienta-se ainda, nesta categoria uma maior perceção da saúde pública e pessoal, ou seja, quanto mais saudáveis, menores são as despesas com a saúde que são suportadas com impostos de todos os cidadãos (Greenspan e Rosan, 2007; Healey e Akerblom, 2003). O esquema seguinte demonstra o impacto de uma instituição de ensino superior politécnico numa determinada região.

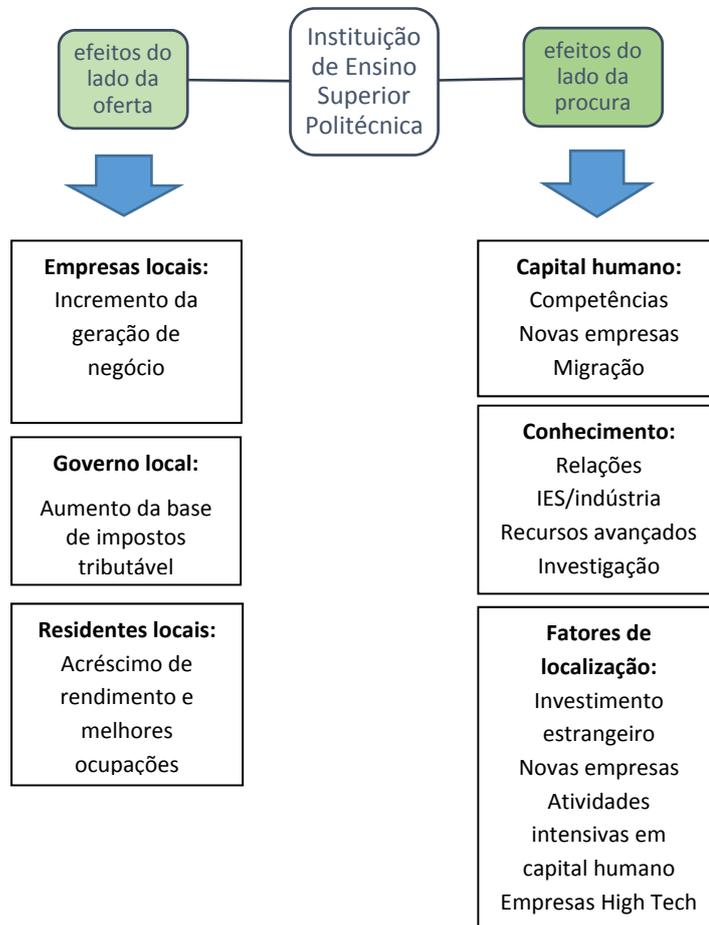


Figura 5 - Principais impactos de uma IESP numa região. Fonte: adaptado de Yserte e Rivera (2008: 5)

O impacto económico de uma IESP ao nível da procura pode ser previsto com base nos efeitos económicos diretos, que dizem respeito aos gastos diretos com os docentes, funcionários e alunos e, da própria instituição e, os efeitos económicos indiretos, que correspondem aos impactos na cadeia de fornecedores do setor económico, por fim, os efeitos económicos induzidos na região, condizem com as mudanças geradas nos gastos dos consumidores (Carr e Roessner, 2002; Yserte e Rivera, 2008).

3. Legislação associada aos institutos superiores politécnicos em Portugal

3.1 Legislação e esquemas estruturais, Decreto-Lei n.º 207/2009 de 31 de Agosto. Uma abordagem histórico-normativa do ensino superior politécnico

As primeiras alterações ao nível do ensino medio técnico ocorreram há alguns anos atrás, mais concretamente, em finais de 1968, com José Hermano Saraiva como Ministro da Educação.

O Ensino Superior Politécnico (ESP) correspondente ao ensino superior de curta duração, foi apresentado de forma estruturada pela reforma de Veiga Simão, com a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, pelo Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, tendo sido consagrado com a designação de “Ensino Superior de Curta Duração” e, seguidamente alterado para “Ensino Superior Politécnico”, a partir do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro e, com identidade equivalente ao ensino universitário. Posteriormente à reforma do sistema é feita nova tentativa de reformulação da estrutura do sistema educativo português.

Através dos DL n.º 131/80, de 17 de Maio, e n.º 303/80, de 16 de Agosto, são introduzidas as principais alterações ao DL n.º 513-L1/79, de 26 de Dezembro, com vista a corrigir alguns aspetos relacionados com o regime de instalação para os estabelecimentos do ensino superior politécnico. Através da Lei n.º 29/80 de 28 de Julho, constituiu-se a rede do ensino superior politécnico em Portugal, que integrava vinte e sete (27) escolas em quinze (15) distritos nacionais.

Com o DL n.º 304/94, de 19 de Dezembro, surgiram novos ajustes que conduziram a uma alteração da rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico, ao serem criados novos institutos politécnicos e escolas superiores politécnicas e ainda, extintos outros.

A alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo introduzida pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, onde se estipula que o ensino superior politécnico passa a conferir níveis de bacharel e licenciatura, colocou um novo desafio às universidades e politécnicos, ao nivelar as formações de base no que se refere aos diplomas a atribuir aos alunos. A diferença dos dois subsistemas de ensino com base na duração das suas formações deixa de ser válida.

Mais tarde, na Lei nº 26/2000, de 23 Agosto observou-se um retrocesso na relação politécnico / universidade, isto porque o texto normativo distingue rigidamente, as organizações do ensino universitário do ensino politécnico; não prevendo a coexistência, ou seja, consagra-se nesta norma que o ensino universitário é ministrado nas universidades e o ensino politécnico é ministrado em institutos politécnicos ou escolas não integradas.

Em relação aos normativos mais recentes destaca-se a Lei nº 49/2005¹⁹, de 30 de agosto, que no seu artigo 11º, define as orientações para ambos os ensinos superiores e, onde o “ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e, proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, inovação e análise crítica” e o ensino politécnico “orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento dirigido à compreensão e solução de problemas concretos visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação, análise crítica e ministrar conhecimentos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais”.

Com o Decreto-Lei nº 207/2009, de 31 de Agosto, alterado pela Lei nº 7/2010 de 13 de Maio e com a Lei nº 8/2010 de 13 de Maio deu-se a revisão dos estatutos da carreira docente do ensino universitário, de investigação e ensino politécnico, e completa-se assim, a profunda reforma do ensino superior português inscrita no Programa do Governo, que tem como objetivo principal a sua modernização e reforço do seu contributo para o desenvolvimento do país.

No que diz respeito ao ensino superior politécnico, a reforma efetuada nos últimos anos clarificou a sua natureza e especialização face ao ensino superior universitário.

O desenvolvimento do ensino politécnico permitiu atrair mais alunos para o ensino superior, criar fileiras de ensino superior curto em Portugal e, em muitos casos,

¹⁹ A LBSE (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - (PT, 2005d) introduziu as seguintes alterações: a organização da formação superior com base no paradigma resultante do sistema de créditos europeu; a adoção do modelo de três ciclos de estudos, previsto no âmbito do Processo de Bolonha, conducentes aos graus de licenciado, mestre e doutor; o alargamento ao ensino politécnico a possibilidade de conferir o grau de mestre; a modificação das condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção; a criação de condições legais para o reconhecimento da experiência profissional através da sua acreditação de competências.

promover uma inserção regional do ensino superior em todas as regiões do País, com manifestos benefícios económicos e sociais. Com este Decreto-Lei manteve-se o princípio atual das duas carreiras distintas, ou seja, a carreira docente universitária e a carreira docente do ensino politécnico no respeito pelo disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Igualmente, neste Decreto-Lei, entrega-se à autonomia das instituições de ensino superior a regulamentação relativa à gestão do pessoal docente, simplificam-se procedimentos administrativos obsoletos e definem-se os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes.

3.2 Bolonha no caminho do ensino superior politécnico ou o ensino superior politécnico no caminho de Bolonha

Reviu-se ao nível normativo que a evolução do subsistema de ensino superior em Portugal destaca uma série de mudanças que decorreram do processo de consolidação da rede de ensino universitário e politécnico, com base na aplicação das orientações de política educativa da União Europeia, a qual se destaca o Processo de Bolonha.

À medida que se vai desenvolvendo o Processo de Bolonha, vislumbra-se em cada país da União Europeia, algumas alterações no sistema educativo, mais especificamente, ao nível da governança, financiamento e organização dos processos primários.

A aprendizagem dos conteúdos de acordo com Pereira (2007) não pode ser descurada e, é pertinente que o sujeito detenha um ponto central indispensável e, a sua existência só é possível através do recurso a competências na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de competências transferíveis que possam permitir associar as sinergias do sujeito e da sociedade, com vista à construção do conhecimento. A competência pode ser designada de capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos e emoções para a tomada de decisões e para solucionar alguns problemas originais.

Salienta-se que as exigências dos novos mercados de trabalho exigem sistemas educativos abertos, atentos às evoluções económicas, sociais e culturais, em que os alunos são vistos como pensadores e os docentes mediadores entre estes e o ambiente (Weller, 2009).

O *Oxford Centre for Staff and Learning Development* (OCSLD:2008) publicou um estudo de investigação sobre as competências que se transferem para o local de trabalho e que são exigidas atualmente, tais como:

1) Comunicação – pessoal: capacidade de comunicar escrita e oralmente de forma eficaz e fluentemente. Neste âmbito estão incluídas apresentações, textos, relatórios, cartas/e-mails, telefonemas;

2) Comunicação – Interpessoal: capacidade para dialogar com todo o tipo de pares (amigos, professores, superiores hierárquicos, colegas), para negociar, para saber ouvir, ser assertivo e influente;

3) Trabalho de grupo: ser capaz de lidar com os outros, cooperar e liderar;

4) Organização: autonomia e capacidade de gestão de tempo e de projetos;

5) Resolução de problemas: capacidade de análise e de resolução de problemas com criatividade, e capacidade de tomar decisões;

6) Tecnologias de Informação e Comunicação: capacidade para trabalhar com diversos tipos de *software*, desde processadores de texto, a bases de dados, passando por folhas de cálculo, multimédia e Internet;

7) Matemática (no caso de empregos ligados à gestão, contabilidade, economia): capacidades de raciocínio lógico-matemático – análise de orçamentos, estatística e bases de dados.

8) Linguagem: capacidades linguísticas – domínio escrito e falado de línguas estrangeiras;

9) Investigação/Empreendedorismo: capacidades de pesquisa, planeamento, iniciativa e criatividade.

Deste modo, o ensino politécnico deve ser capaz de formar alunos para a auto-valorização cultural e social e, de desenvolverem competências em determinados nichos que considerem importantes para o seu progresso profissional (Weller, 2009).

É igualmente conhecido que os sistemas de ensino superior têm sido constantemente pressionados para atenderem às exigências impostas por uma sociedade que se baseia no conhecimento e cada vez mais globalizada sem comprometer no entanto, a qualidade do conhecimento produzido e disseminado (Conceição e Heitor, 2005). É esta pressão para responder às exigências que mudou e assumiu novas formas de ensino (Heitor e Hora, 2015; Neave e Amaral, 2012). A população de estudantes enfrenta os mercados de

trabalho que são cada vez mais competitivos e, por isso selecionam tendencialmente instituições de ensino superior que lhes possam garantir melhores saídas profissionais.

Ora a necessidade de acompanhar cada aluno desde a sua entrada até à sua integração e progressão numa carreira profissional, numa formação que considere sempre os objetivos futuros e a preparação para dar resposta a carreiras orientadas para o mercado empresarial como do ponto de vista da produção de um conhecimento técnico, deverá ser o objetivo principal de cada escola ou instituto politécnico. Deve elevar assim, as competências pedagógicas de docentes e a sua capacidade de transmissão de conhecimento.

3.3 Ensino superior politécnico: a formação pós-graduada e a investigação

A forma como o ensino politécnico se tem obrigado a reconstruir, adaptar e modificar em função das alterações normativas das últimas décadas, tais como as adaptações dos conteúdos programáticos dos cursos de bacharelato com vista a oferecer o grau de licenciatura em virtude do Processo de Bolonha leva à procura de novas bases em que assentam estas alterações. Este interesse aumenta em relação ao elevado índice de competitividade que o ensino politécnico conseguiu ganhar nas últimas décadas, ou seja, em termos de igualdade com o ensino universitário (Cruz et al., 2005).

A este aspeto, de acordo com David Justino, é notório o processo de expansão do ensino superior nos últimos anos, nomeadamente, o aumento da quantidade de oferta educativa e a progressiva diferenciação que correspondeu a uma maior democratização do acesso da frequência ao ensino superior.

É ainda de salientar que o ensino superior deve assim satisfazer a procura de qualificações representadas pelas diversas expectativas dos alunos e, por outro lado, não poderá ignorar as dinâmicas sociais que têm como base mudanças profundas no mercado de trabalho. E, assim, o Estado tem como responsabilidade orientar o aluno para as oportunidades e riscos para cada escolha.

São eixos orientadores dos Institutos Superiores Politécnicos, os que a seguir se descrevem:

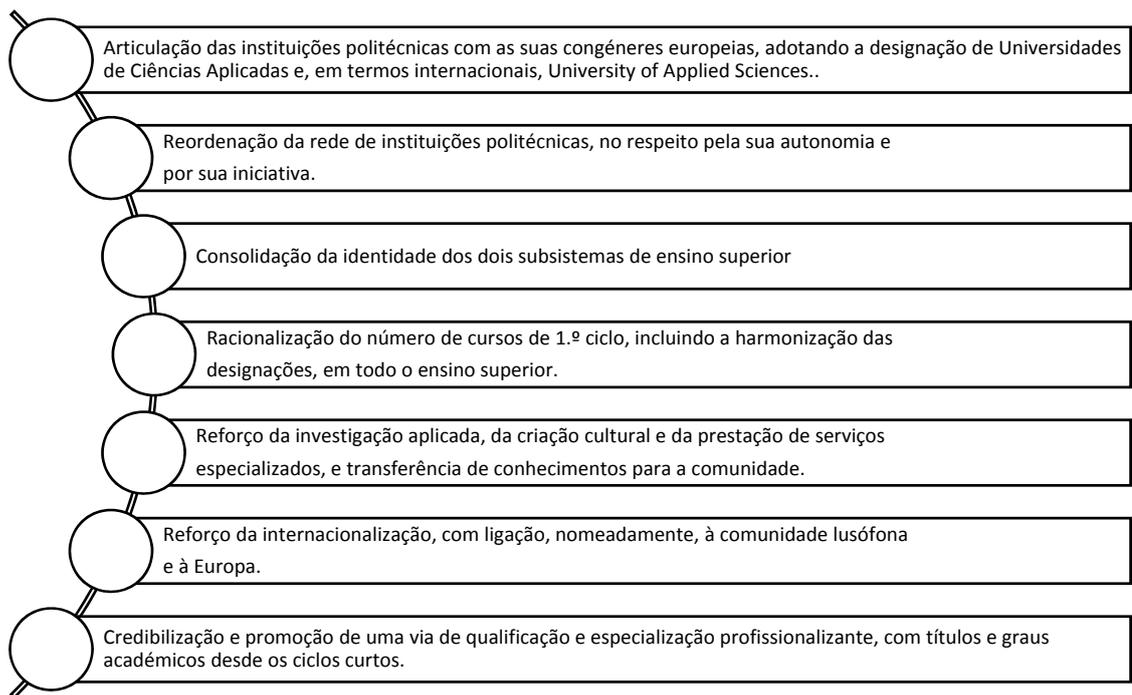


Figura 6 - Eixos orientadores dos institutos superiores politécnicos. Fonte: adaptado de Cruz et al., 2005

Tendo em conta estes eixos orientadores, entende-se que deve ser relevante acompanhar a tendência europeia de alteração da designação das instituições politécnicas, pois Portugal ao nível europeu é o único país que ainda tem esta designação que transmite uma imagem negativa em termos de reconhecimento internacional (Leão, 2007).

Através da Constituição da República resultam obrigações claras para o Estado no campo do ensino superior politécnico. Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas próprias capacidades, os graus mais elevados de ensino, da investigação científica e da criação artística através da existência de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubram as necessidades da população. Do mesmo modo, o regime de acesso às instituições de ensino superior deve garantir a igualdade de oportunidades e democratização do sistema de ensino²⁰.

²⁰ Cabe ao Estado, no domínio do ensino superior:

- a) Garantir a liberdade de criação e de funcionamento de estabelecimentos de ensino;
- b) Criar uma rede de estabelecimentos públicos que cubra as necessidades de toda a população;

A reorganização que decorre do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) conduz a uma redefinição dos órgãos de governo das instituições e distribuição de competências, constituindo também uma oportunidade para a implementação de uma cultura assente na diversidade e pluralidade de ideias, no reconhecimento e valorização das pessoas e dos seus projetos pessoais e profissionais integrados no projeto global²¹.

Ao nível regional, o desenvolvimento programático desta propositura está alicerçado em linhas estratégicas orientadas para a promoção da investigação, a comunicação e divulgação da atividade científica, o aumento, diversificação e adequação da oferta formativa às necessidades e procura social e profissional, e a captação de estudantes e novos públicos para os diferentes ciclos de estudos.

3.4 A aprovação do novo RJIES - Lei nº 62/2007 de 10 de setembro

A Lei nº 62/2007 estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia²².

Sobre o consagrado no artigo 76º, nº 2, da CRP, assegura-se que “*as universidades gozam nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino*”. Apesar de os institutos politécnicos não fazerem parte da redação do referido artigo, com a aprovação da Lei nº 54/90 de 5 de setembro, os institutos politécnicos foram assim

-
- c) Assegurar condições de igualdade de oportunidades no acesso aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino;
 - d) Garantir o elevado nível pedagógico, científico e cultural do ensino;
 - e) Incentivar a investigação científica e a inovação tecnológica;
 - f) Assegurar a participação de professores e estudantes na gestão dos estabelecimentos de ensino superior no domínio científico e pedagógico;
 - g) Informar a comunidade educativa acerca dos projetos educativos, instituições e cursos;
 - h) Promover a avaliação da qualidade científica, pedagógica e cultural do ensino;
 - i) Garantir o cumprimento da lei e fiscalizar os estabelecimentos de ensino;
 - j) Financiar o funcionamento dos estabelecimentos públicos de ensino superior, nos limites das disponibilidades orçamentais.

(artigo 1º, REGIME JURÍDICO DO DESENVOLVIMENTO E QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR)

²¹ Lei nº62/2007 de 10 de Setembro.

²² Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 10 de Setembro de 2007 (artigo 1º, Lei nº 62/2007).

considerados “pessoas coletivas de direito público, dotadas de autonomia estatutária, administrativa, financeira e patrimonial”²³. Ora, este entendimento, manteve-se na lei nº 62/2007, de 10 de setembro, que consagra a autonomia dos institutos politécnicos, enquanto pessoas coletivas de direito público²⁴ e dotados de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar face ao Estado, com a diferenciação adequada à sua natureza²⁵.

Salienta-se ainda, que a autonomia administrativa, no entender dos professores Gomes Canotilho e Vital Moreira, «consiste na capacidade de gestão dos seus próprios assuntos, prática de atos administrativos próprios, seleção de contratos, recrutamento de pessoal, inclusive de docentes, aquisição de bens e serviços, etc.»²⁶

De acordo com o descrito com a Lei nº 54/90, de 5 de setembro²⁷ as escolas superiores representam centros de formação cultural e técnica de nível superior, e aos quais cabe a responsabilidade de ministrar a preparação para o exercício de atividades profissionais altamente qualificadas e promoção do desenvolvimento das regiões em que se inserem (n.º 1 do artigo 2.º da Lei n.º 54/90, de 5 de setembro). Sendo assim, reconhecido nos termos do artigo 2º, nº 4, da mesma Lei, a personalidade jurídica e a autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira.

De igual modo, segundo o artigo 13º, da Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, os institutos politécnicos podem corresponder a unidades orgânicas autónomas, com órgãos e pessoal próprios, designadamente unidades de ensino ou de ensino e investigação, designadas por escolas.

No que se refere à autonomia pedagógica, esta encontra-se conectada com a liberdade de ensino²⁸ e “consiste na capacidade de autodefinição, através de órgãos universitários competentes, das formas de ensino e de avaliação, programas de cursos, da organização e conteúdo das disciplinas e da distribuição do serviço docente”²⁹.

²³ N.º 3 do Artigo 1.º da Lei n.º 54/90, de 5 de setembro

²⁴ Artigo 9.º n.º 1 da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro

²⁵ Artigo 11.º n.º 1 da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro

²⁶ CANOTILHO, J.J. Gomes e Moreira, Vital. (2007). CRP Anotada. Coimbra: Coimbra Editora, p. 914 e segs. apud ALMEIDA, Luciano, 2011, O sistema de Ensino Superior Português, Expansão e Desregulação, Reforma no Quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior. Porto: Media XXI, p. 253 .ISBN 978-989-8143-81-5.

²⁷ revogada pela Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro (Regime jurídico das instituições de ensino superior

²⁸ Artigo 43.º da Constituição da República Portuguesa.

²⁹ CANOTILHO, J.J. Gomes e MOREIRA, Vital - Constituição da República Portuguesa Anotada. 2ª Edição Coimbra: Coimbra Editora, 1984, p. 374

Voltamos a frisar que de acordo com o RJIES (artº 2º, nº 1 e segs) a missão do ensino superior é a seguinte: “...a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional.”

As instituições de ensino superior valorizam a atividade dos seus investigadores, dos trabalhadores docentes e trabalhadores não docentes, estimulam a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e asseguram as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida (nº 2). As instituições de ensino superior promovem a mobilidade efetiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior (nº 3).

As instituições de ensino superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico (nº 4).

As instituições de ensino superior têm ainda o dever de contribuir para a compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia, promovendo e organizando ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, e disponibilizando os recursos necessários a esses fins (nº 5)”.

Podemos dar como exemplo, o Instituto Politécnico do Porto, através do Despacho normativo nº 5/2009 de 2 de fevereiro (Estatutos do IPP) que tem descrito no seu artigo 2º, as atribuições, consagrando que são atribuições do Instituto, tendo em vista a concretização da sua missão, as seguintes:

a) A realização de ciclos de estudo conferentes de graus académicos de Licenciatura e Mestrado, bem como de cursos de formação pós -graduada, de cursos pós -secundários e outros, nos termos da lei;

b) A formação de alto nível, com elevada exigência qualitativa, nos aspetos humanístico, cultural, científico, artístico, tecnológico e profissional, num ambiente de democraticidade e participação;

c) A realização de ações de formação profissional e de atualização de conhecimentos;

d) A realização de atividades de pesquisa, de investigação orientada e de desenvolvimento experimental, e o apoio e participação em instituições científicas;

e) A promoção de uma cultura de responsabilidade social, bem como de uma estreita ligação ao tecido empresarial, visando, nomeadamente, a inserção dos diplomados no mundo do trabalho;

f) A prestação de serviços à comunidade, numa perspetiva de valorização recíproca;

g) A promoção da ligação ao Instituto dos antigos estudantes e respetivas associações;

h) A cooperação e o intercâmbio cultural, científico e técnico com outras instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras, em especial as de países de língua oficial portuguesa e do espaço europeu do ensino superior”.

4. Sistema binário - que desafios?

4.1. A dualidade do sistema binário

O termo instituição binária, ou "dual", é usada por Garrod e Macfarlane (2006) para descrever as instituições que abrangem a divisão entre o "mais profissional" ou setor "técnico" de pós ensino obrigatório e que normalmente, é referida como a educação "superior" (UNESCO, 1997). Durante os últimos dez anos, houve um aumento das instituições com setor binário em muitos países da Europa, as quais se fundiram com instituições do ensino superior público.

O ensino superior está associado com a ideia de uma universidade, e a educação politécnica com a formação profissional e técnica. É necessário considerar como as instituições têm respondido às expectativas de mudanças e necessidades da sociedade ao longo dos últimos anos, como um preâmbulo para a compreensão da situação atual e as pressões enfrentadas pelas instituições contemporâneas e, pela razão de existir uma divisão binária no ensino.

O principal desafio da educação superior resume-se à questão da diversidade. Tornou-se claro que o aumento do número de estudantes foi notório ao longo das últimas décadas e, que os países têm lidado de forma diferente, com este aumento. Muitos países, como o Reino Unido e a Alemanha, optaram por um sistema binário no ensino superior, proporcionaram uma educação com orientação mais profissional (Teichler, 2009).

Na maioria dos países europeus as qualificações são equivalentes nas universidades e politécnicos, embora com a distinção de diversidade horizontal e diversidade vertical. A diversidade horizontal significa que existem diferentes tipos de instituições com a sua própria missão e perfil, mas semelhantes no quadro do ensino superior. A diversidade vertical refere-se a uma hierarquia das universidades, onde a diversidade é interpretada como melhor ensino de qualidade.

No entanto, o objetivo e metas são semelhantes, ou seja, lidar com a diversidade dos alunos e propor programas de ensino mais curtos. Como exemplo, a França oferece nas suas universidades programas de quatro anos que preparam os alunos para um grau de bacharel profissional, podendo integrar programas de dois anos seguintes a esta formação, que conduz a um diploma nacional em tecnologia especializada.

Na Inglaterra e Reino Unido existe um sistema de ensino superior unitário, após a fusão do setor politécnico com o setor universitário que ocorreu em 1992. O número de universidades tem aumentado, posteriormente, e oferecem programas orientados para graus profissionalizantes, menos prestigiosos no mercado de trabalho. Neste país, somente as universidades com melhor desempenho recebem financiamento através do regime *Research Assessment Exercise*. Além de que, as novas universidades assumiram liderança no desenvolvimento de novas ofertas curriculares nas áreas de estudo dos média e ciência do desporto, que se tornaram as escolhas mais populares e em expansão.

A Dinamarca tem um sistema de ensino superior diversificado e complicado, pois é constituído por um setor universitário que possui cursos superiores e mestrados, e um setor universitário orientado profissionalmente. Assim, existem quatro tipos de instituições de ensino superior que são da responsabilidade de três ministérios, ou seja, oito (8) universidades que conduzem à pesquisa e oferta de graduação baseada em programas de pós-graduação (licenciatura, mestrado e doutoramento). O sector da *University College* é composto por 8 colégios universitários (centros de maior educação), que oferecem cursos de graduação (Professional Bacharelato), dez (10) Academias de Ensino Superior

Profissional com oferta de programas profissionais normalmente com uma duração de dois (2) anos e vinte (20) outras instituições como a Academia Real de Belas Artes, as de música e as Escolas de Arquitetura e Biblioteconomia³⁰.

Grande parte dos investigadores sobre o ensino superior politécnico abordou teoricamente as dinâmicas subjacentes à diferenciação institucional entre este tipo de ensino e o ensino superior (Morphew e Huisman 2002; Birnbaum 1983; Huisman 1998; Rhoades, 1990). Pode dizer-se que houve, na Europa, uma efetiva e diferente evolução no mercado de trabalho, um aumento do profissionalismo e um modelo único de excelência que atua em todas as instituições de ensino superior (Ahola de 2006; Codling e Meek, 2006).

No caso de Portugal evidencia-se que, em fevereiro de 2005, foi publicada a versão do Relatório do País sobre o ensino superior (Dima, 2005). Posteriormente, em 12 de Março desse mesmo ano, o primeiro-ministro José Sócrates e o seu Governo (XVII Governo Constitucional) assumem funções e a reforma da educação que tinha sido um elemento-chave na campanha eleitoral desse partido tornou-se uma componente importante do programa do referido governo.

Na área do ensino superior, o DL nº 74/2006, de 24 de março, introduziu através do processo de Bolonha, a estrutura de três ciclos de qualificações em Portugal e lançou um conjunto de medidas para ampliar o acesso ao ensino superior e fortalecer a educação profissional superior e pós-secundária.

³⁰ Maarja Beerkens-Soo Hans Vossensteyn. Higher education issues and trends from an international perspective, 2009. Report prepared for the Veerman Committee November 19, 2009

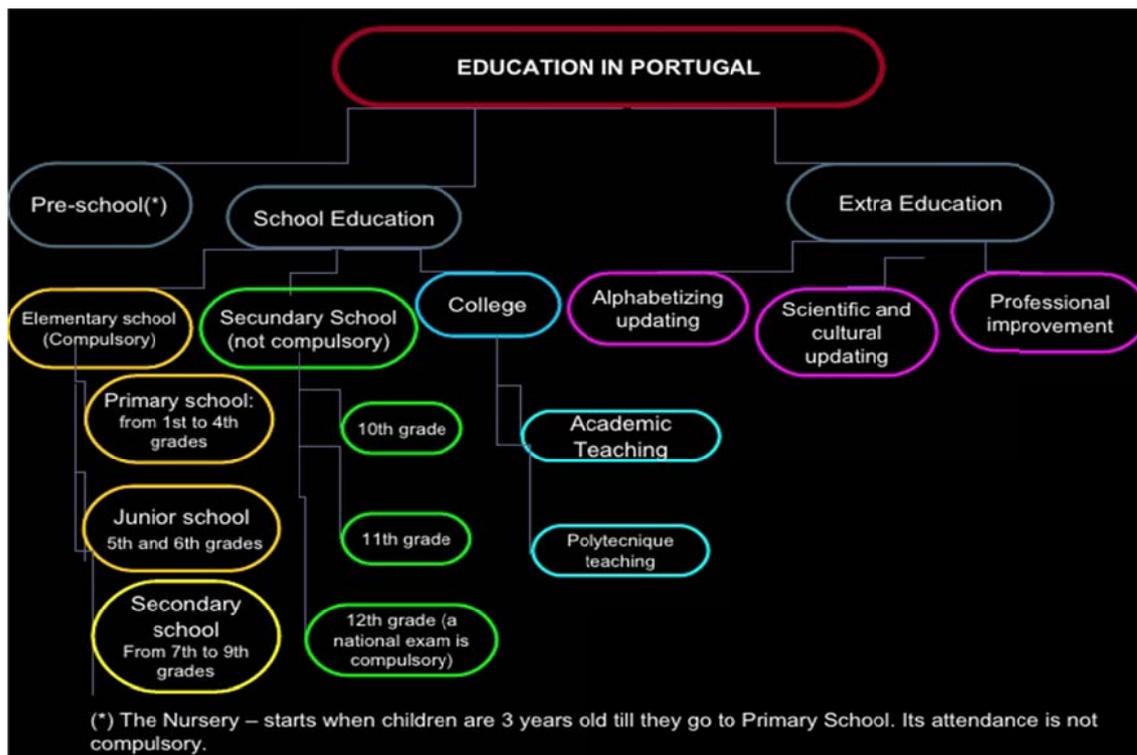


Figura 7 - Esquema do ensino em Portugal. Fonte: DGES, 2011

De acordo com a Figura 7, a educação em Portugal atualmente, abrange cinco ciclos de estudo, ensino pré-escolar, ensino básico, ensino secundário, ensino pós-secundário não superior, ensino superior.

Em junho de 2005, o ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, José Mariano Gago, aproximou-se da OCDE para conduzir uma revisão do sistema de ensino português e, como resultado, foi alcançado um acordo sobre os termos de referência para a revisão bem como um anúncio formal para lançar a avaliação em novembro de 2005, em Lisboa. Duas outras avaliações foram lançadas em paralelo: uma avaliação das práticas de aprovação e de avaliação, para ser levada a cabo pela Rede Europeia de Avaliação da Qualidade (ENQA), e um sistema voluntário de avaliações institucionais realizadas pela *European University Association* (EUA), em que participaram cinco universidades públicas, quatro institutos politécnicos públicos e outras quatro grandes instituições de ensino.

Em termos de diversidade sistémica, o ensino superior Português é bastante diversificado no que diz respeito aos tipos de instituições que constituem o sistema. Existem três grandes linhas de diferenciação institucional: a distinção binária entre as universidades e politécnicos, uma distinção entre escolas especializadas geralmente com uma única área foco e, finalmente, a coexistência de setores públicos e privados de ensino superior. (OECD, 2007).

4.2 Fenómenos da democratização da educação

As políticas sociais atuais em Portugal têm como principal marco, o pós 25 de Abril, com todas as inovações introduzidas. A revolução de 25 de Abril trouxe consigo, ideologias de políticas sociais, mas com a recessão a nível mundial, a falta de estabilização política não permitiu que se fizessem grandes modificações no nosso país.

Atualmente, Portugal encontra-se perante um contexto sócio-histórico marcante em termos educacionais, assinalado por um atraso no que respeita a várias áreas escolares, com consequências inevitáveis nos indicadores educativos, colocando-o em último lugar em relação a outros países, tais como Alemanha, França e Itália.

Na análise da realidade social e enquanto sistema histórico, a realidade portuguesa é fruto de uma permanência duradoura na periferia em relação ao sistema mundial desde o século XVI. A nível cultural, denota-se os fracos níveis de escolarização e qualificação escolar e profissional dos cidadãos e as dificuldades na promoção de padrões elevados de cultura urbana, (Santos, Silva, 1991). No campo económico observam-se aspetos específicos característicos de uma sociedade com presença de níveis intermédios de desenvolvimento, e a nível social denota-se um Estado.

Na área das políticas de educação, a revolução do 25 de Abril possibilitou uma nova centralidade de todos os problemas educativos, tendo como consequência, a abertura de novas frentes nos planos de participação na gestão escolar e reformulação das estruturas de ensino, (Correia, 2000).

No sentido de dar coerência ao sistema de ensino, o discurso principal sobre a prioridade educativa passou a dar preferência à questão do sistema escolar na qualificação de mão-de-obra, associado ao facto de haver necessidade urgente em realizar uma reforma educativa no geral. Segundo Afonso (1999), a premissa principal e dominante das políticas

educativas dos finais dos anos 70, dos anos 80 e princípios dos anos 90, resume-se à implementação do plano de ideologia da modernização.

Segundo Correia (2000), é a partir dos anos 80 que as políticas educativas apresentam um carácter híbrido que são resultado de duas abordagens. Estas abordagens têm como base, distintas perspetivas sobre a escola de massas, por um lado, a escola ao transmitir competências cognitivas prepara os cidadãos para o mercado de trabalho, e por outro, defende que a escola leva à emancipação.

Magalhães (1998), refere que entre os anos de 1992 e 1995, acompanhada pela fase de governação do primeiro-ministro Cavaco Silva, os discursos dos ministros da Educação resumem-se e acentuam a relação da educação com a competitividade económica, que é entendida e definida como principal aspeto da modernização do país. Neste sentido, é dada uma elevada importância à gestão orientada para a eficácia do sistema que se concentra nos resultados. É assim, nesta época que o hibridismo da política educativa se torna mais notável, associado a conceitos de igualdade de oportunidades e inclusão.

De acordo com Stoer e Magalhães (2005), “à medida que o conhecimento vai ganhando centralidade como fator de produção, o conceito de competência tende a corresponder às exigências do mercado” (2005, p.46). Neste contexto, a política de governação educativa entre os anos de 2002 e 2004, que Licínio Lima (2003) caracterizou como sendo uma “visão liberal, naturalizando a igualdade de oportunidades e recursos” (2003, p.39), no sentido de valorização da qualidade da escola.

Assim ao longo dos últimos 25 anos em Portugal, todos os discursos vão num só sentido, que é o sentido da modernização, com principal prioridade para as reformas educativas de carácter de gestão, com a necessidade urgente de soluções que possam ser postas em prática, e assim fazer frente a outros países da Europa³¹, considerando que alguns países da Europa estão mais avançados em termos de políticas educativas, do que Portugal.

De acordo com a Constituição da República, Portugal representa um Estado de Direito Democrático, que se baseia na soberania popular. O Estado, é representado pelo

³¹ Artigo produzido no âmbito do Projeto «Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusion in 12 Countries. The Portuguese case». O projeto conta com um financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2006)

Presidente da República e o poder legislativo assenta, essencialmente, na Assembleia da República, com os seus deputados.

De uma forma geral, os princípios gerais sobre a organização do poder político e organização económica fazem parte da Constituição da República Portuguesa de 1976, revistos em processos realizados no ano de 1982, 1989, 1993 e 1997. É pois importante reiterar o processo histórico do sistema de ensino em Portugal, de forma breve (Caetano, 2005).

As primeiras referências relacionadas com as atividades educativas em Portugal são anteriores à fundação da nacionalidade e, surgem associadas à premissa e atividade da Igreja Católica. O surgimento do Ensino Superior, que representou um marco importante no desenvolvimento da educação, esteve associado em paralelo, ao movimento geral na Europa. Pode dizer-se que a estruturação mais visível e sistemática verificou-se no século XVIII, na governação de Marquês de Pombal, através da reforma de vários níveis de ensino, da criação de escolas públicas, com o objetivo de cobrir as localidades mais necessitadas (Gungoren, 2009).

Já no século XIX, é visível a emergência do liberalismo, observando-se a importância da universalidade do ensino primário, através da responsabilidade do Estado na educação pública. No virar do século, a situação da educação em Portugal não pôs em evidência o esforço “reformador” que foi realizado e o nosso país, entra no século XX com elevadas desvantagens educativas.

No presente século, a Primeira República renova o esforço legislativo e diversifica a oferta de ensino, procedendo a remodelações do ensino técnico de nível superior. Adota igualmente, novos princípios de descentralização e altera de forma profunda e marcante, os conteúdos programáticos e métodos pedagógicos (Ferreira et al., 2000).

O momento crucial de reforma do ensino, ocorreu no início dos anos 70, devido à situação insustentável da imobilidade do sistema e por consequência, o desajustamento relacionado com as necessidades impostas pelo desenvolvimento económico e social. A reforma com objetivo global, contextualizada no momento das mudanças políticas de 1974, abrange a educação pré-escolar, a escolaridade obrigatória, o ensino secundário e expansão do ensino superior.

No sentido de promover o reforço da qualidade da ação educativa e da sua gestão, registou-se um esforço organizativo, que se evidenciou através da criação de novas

entidades com competência nas áreas de investigação e apoio à educação, nomeadamente: o Observatório do Emprego e Formação Profissional (OEFP, 1991), a Comissão Permanente de Certificação (CPC, 1992), o Instituto de Inovação Educacional (IIE, 1993), o Centro Nacional de Recursos para a Orientação (CENOR, 1993), o Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR, 1997) e o Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores (INAFOP, 1998).

Assim sendo, podemos sintetizar a evolução do sistema educativo em Portugal em três principais fases. Na primeira fase, entre o ano de 1950 e 1960, existe um processo de acomodação do sistema de ensino vigente, desde a década de 30, no que se relaciona com a realidade socioeconómica do pós-guerra. Em 1952 é lançado o Plano de Educação Popular que tem como objetivo, o combate ao analfabetismo. O reforço da ideologia que está subjacente ao Estado Novo, leva à criação da Mocidade Portuguesa masculina e, posteriormente, a feminina. Em 1955, o Ministro da Educação reconhece que existe a necessidade de formação qualificada e diversificada com o objetivo de responder às exigências do avanço da técnica.

Numa segunda fase, observa-se que os anos 60, são palco de debates sobre o tema do atraso educacional do país, e generaliza-se a premissa da necessidade de existência de estudos cada vez mais longos e ambiciosos. O Estado, manifesta a sua opinião, e admite que a mobilidade social não pode ser limitada através do baixo nível de educação. E desta forma, é elaborada uma análise quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa com a finalidade de preparação de pessoas qualificadas que eram exigidas pela dinâmica da economia.

A terceira fase designa-se de Ensino Democrático, e contextualiza-se pela reforma de Veiga Simão, a qual não chega a ser implementada de forma total, devido à existência do golpe militar de 25 de Abril de 1974, onde é reposto o Estado Democrático. Observa-se nesta fase, uma elevada mobilização e participação social no setor do ensino, assinalando-se transformações significativas, nomeadamente, no que se relaciona com a alteração dos conteúdos da aprendizagem em todos os graus de ensino.

Consequentemente a evolução do sistema de ensino é reiterada por algumas reformas educativas, as quais implicam uma multiplicidade de iniciativas que visam alterações no alcance e natureza da educação, nomeadamente, mudanças nos currículos e

conteúdos, que têm como finalidade renovar, melhorar ou redirecionar as instituições educativas³².

A propósito do sistema educativo português: “...os indicadores posicionam Portugal na cauda da Europa. Em causa está o abandono escolar precoce conjugado com o insucesso escolar. (...) Portugal é o País da EU que apresenta uma maior percentagem de trabalhadores com baixo nível de escolaridade.” (Caetano, 2005, p. 163).

O sistema educativo atual é palco de muita controvérsia e complexidade, onde o abandono escolar é cada vez mais visível e desolador. Necessita-se, por isso, de forma urgente, da criação de mais alternativas aos estudantes.

Em primeiro lugar, é preciso considerar a inovação em conjunto com a construção de competências e promover essas competências individuais através da interação complexa entre as qualificações formais e informais (Heitor, 2008).

A democratização como valor social e político tem como base o princípio de que existe uma igualdade de acesso a determinadas posições, bens ou serviços.

Por outro lado, considerar o processo da democratização enquanto processo é ter como base a análise do seu estado, e por isso pode definir-se em dois níveis, através de uma visão otimista e uma visão pessimista. Na visão otimista, o acesso ao ensino superior representa uma realidade para a população portuguesa, e na visão pessimista, o processo de democratização não é ainda muito marcado, continuando a reproduzir as desigualdades sociais, nomeadamente, as origens sociais dos alunos, ou seja, estes são sancionados no valor simbólico dos diplomas atribuídos, pois as instituições de ensino não têm o mesmo valor simbólico para a sociedade e para o mercado de trabalho (Balsa et al., 2001: 27).

A democratização apresenta sim um carácter multidimensional e temporal. De acordo com Sebastião & Correia (2009) esta problemática está associada a questões da universalização da educação. De acordo com os autores, o processo de universalização constitui uma “das concretizações mais significativas da modernização das sociedades” (p.101).

Embora esta concretização esteja assente num passado que possibilita o entendimento das suas origens. Segundo Pintasilgo (2003) é importante a procura de raízes da noção de democratização no tempo, e essas raízes encontram-se no Liberalismo,

³² Jonas Soltis “Reform or Reformation?”, in Samuel B. Bacharach (org.) Education Reform: making sense of it all. Allyn and Bacon, 1990, p. 411 referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 92

pois é aqui que se desenvolvem as noções de direito à educação, “constituindo-se assim um ponto de partida fundamental da democratização do ensino” (Pintassilgo, 2003, p. 2).

Em Portugal, tal como em muitos outros países europeus, as políticas introduzidas, desde a implementação da República seguiam o princípio do valor do capital humano; embora direcionadas para fins republicanos, vão sendo progressivamente canalizadas para a necessidade de qualificação escolar de valorização dos recursos humanos, «promotora da produtividade nacional, da concorrência entre regiões e nações, fazendo apelo às teorias do investimento em “capital humano” e “capital social” e, recentemente, às teorias neoclássicas da concorrência» (Ambrósio, 2005:17)

Segundo Sebastião & Correia (2009) a liberdade de aprender constitui uma conquista enquanto expressão de desejo e elevação pessoal que como consequência trouxe benefícios globais para todas as sociedades e para os indivíduos. O processo de democratização no que respeita ao ensino superior, provocou uma “profunda transformação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa” (p. 108), essencialmente, nos últimos 40 anos. E, a Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73 de 25 de julho) colocou a democratização do ensino como ponto central e, a criação de novas instituições de ensino superior, nomeadamente, os institutos politécnicos. Afirmava-se que o ensino superior deveria ser assegurado por «Universidades e Institutos Politécnicos»³³.

Importa referir que os sistemas de educação e formação dos países desenvolvidos estão atualmente a ser confrontados com desafios de elevada relevância e por essa razão, decorrem da crescente internacionalização dos espaços de produção, comunicação e aprendizagem. Assim, as novas estruturas económicas e sociais pressupõem uma maior abertura para a competitividade, para a diversidade e inovação. Aspetos que exigem elevados padrões de educação, de formação e empregabilidade. Portugal tem tentado acompanhar este processo, ao realizar um esforço progressivo com vista a ultrapassar todos os problemas estruturais neste domínio (*Council of the European Union*, 2001).

Assim, ao procurar corresponder às orientações convergentes da intenção de um progresso social, o ensino politécnico permite, através de uma lógica de democratização, o reforço de um conjunto de condições de igualdade de acesso ao ensino superior, e ao mesmo tempo, atenuar a clivagem regional que se tem vindo a verificar. (Simão e Costa, 2000). Através da democratização do acesso e como resultado à diversificação social de

³³ Espacio, Tiempo y Educación, v. 2, n. 2, julio-diciembre 2015, pp. 173-196. ISSN: 2340-726

públicos envolventes, a natureza da formação politécnica permite a adequação de diversas matérias e práticas para grupos sociais distintos, e envolve igualmente, uma intenção mais prática e profissionalizante. De acordo com Gracio (1998) a implementação do ensino politécnico foi uma forma de gerir o crescimento do ensino superior, perante o crescimento demasiado rápido da procura e, este viria a colmatar a escassa democratização e falta de diversificação do ensino superior durante anos.

A tudo aquilo que já foi dito, juntam-se ainda as premissas de Braga da Cruz, salientando que a evolução do ensino superior em Portugal, e especificamente do ensino politécnico, representou um processo de diferenciação interna no campo do ensino superior, com base na emergência do conceito de ensino superior de curta duração (Cruzeiro, 1995, p.210). A importância da existência de licenciaturas pelos estabelecimentos do ensino superior politécnico tornou-se mais relevante, pois o seu valor no mercado atual de trabalho é mais significativo, ou seja, um ensino com mais-valias técnicas.

Maria Teresa Leão, na sua obra “o ensino superior politécnico debatido enquanto formação alternativa”, destacou que o caminho percorrido pelo ensino superior politécnico em Portugal entre 1973 e 2000, apresenta uma ausência de rumo, decorrente das alternâncias nos cargos de responsabilidade relacionadas com a educação superior e da ausência de planificação política no país (Leão, 2007).

A democratização apresenta um caráter multidimensional e temporal. De acordo com Sebastião & Correia (2009, p.101) esta problemática encontra-se associada a aspetos da universalização da educação. Para os autores o processo de universalização “constitui uma das concretizações mais significativas da modernização das sociedades”.

É de salientar que, esta concretização tem como base um passado que possibilita uma melhor compreensão sobre as suas origens. Segundo Pintassilgo (2003) torna-se necessário procurar as raízes da noção de democratização no tempo, de forma a compreender este tema. Assim, as origens deste conceito encontram-se no liberalismo, pois é nesta época que se desenvolvem as noções de direito à educação e constitui-se assim, “um ponto de partida fundamental da democratização do ensino” (Pintassilgo, 2003, p. 2).

Outro dos períodos fundamentais para o desenvolvimento de uma “escola para todos” foi a mudança entre o século XIX e XX. O aumento da necessidade do Estado em moldar os indivíduos e de os tornar socialmente úteis terminou com a afirmação do campo

educativo no período da 1ª República Portuguesa (1910-1926) e procurou construir um Homem-Novo.

Pintassilgo (2003) salienta duas dimensões exploradas no período republicano e que são parte integrante do processo de democratização, ou seja, a problemática da autonomia dos educandos e o desenvolvimento de uma noção de “escola única”, a qual propunha a reorganização da escola num sentido de continuidade, consagrando as noções de igualdade e gratuidade, como elementos-chave da democratização da sociedade portuguesa a partir do campo educativo.

Posteriormente, com a reforma de Veiga Simão, e por meio da Lei nº 5/73, de 25 de julho, foi colocado a democratização do ensino como tema central criando-se novas instituições de ensino superior, os designados institutos politécnicos. Assegurar a formação com uma matriz profissionalizante e com a duração de três anos. Pouco tempo depois da publicação da Lei n.º 5/73, foi publicado o Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto onde podemos ler o seguinte:

“Os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional”.

A primeira escola politécnica a funcionar em Portugal foi a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) que constituiu a primeira experiência de ensino superior politécnico na região. Situada no Palácio Achaiolli – onde durante quase um século funcionou o antigo liceu da cidade – iniciou as primeiras atividades em 1985 com inúmeras dificuldades.

Resumindo podemos dizer que, em Portugal, o processo de democratização da educação ocorreu quando por todos os países se vivia na descrença da eficácia na aposta educativa (Valentim, 1997) e deste modo, o processo foi iniciado através da emergência do regime político democrático. O campo educativo constituiu uma das principais preocupações consequentes à Revolução dos Cravos (Mogarro, 2001; Henriques, 2012).

A criação e instalação de novas instituições de ensino superior politécnico em diferentes pontos do país possibilitaram uma maior mobilidade socioeconómica e a

transformação de Portugal num país com mais oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho.

4.3 O subsistema público universitário e as suas instituições

No que diz respeito à área da educação podem encontrar-se na literatura especializada, diversos estudos comparativos sobre variáveis distintas como os custos por aluno, despesas com a educação, grau de escolaridade dos cidadãos, faixas etárias, nível de qualificação dos corpos docentes e distribuição de alunos e diplomados por áreas científicas.

O Ensino Universitário orientado para a investigação e criação do saber tem como objetivo principal assegurar uma preparação científica e cultural dos seus alunos, ao mesmo tempo que assegura o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e análise crítica.

A estrutura do setor do ensino superior em Portugal é constituída pelo Ensino Superior Público e pelo Ensino Superior Particular e Cooperativo, sendo ambos os tipos de ensino constituídos por instituições e unidades orgânicas, as quais colocam à disposição dos discentes inúmeros cursos.

De acordo com a legislação do ensino superior, as universidades são instituições que têm a capacidade humana e material para o ensino, investigação científica e extensão em vários domínios do conhecimento, proporcionam uma formação teórica e académica, estando autorizadas a conferir graus e diplomas académicos. Já os institutos superiores, conforme a legislação, são instituições especializadas filiadas ou não a uma universidade, que se dedicam à formação e investigação no domínio das ciências e da tecnologia ou das profissões, bem como à extensão e que estão autorizadas a conferir graus e diplomas académicos.

Tendo como base as alterações existentes ao nível do ensino superior em Portugal, três grandes crises advieram com esta mudança, a crise da hegemonia, a da legitimidade e a institucional (Santos, 2003). A crise da hegemonia iniciou-se no final do século XIX, e designou-se pela crise dos pressupostos que sustentavam o modelo de IES, e afirmavam serem estes o lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado. O próprio processo de democratização das IES foi uma tentativa frustrada de

massificar a cultura erudita, embora tenha gerado uma hierarquia entre a IES de elite e a IES de massa.

Por seu turno, a crise da legitimidade adveio da pressão pela democratização das IES, para que estas fossem instituições somente reservadas às elites. Esta pressão decorreu de movimentos sociais e aspirações das classes médias e populares. Adota-se na opinião de Santos (2003) uma solução específica de compromisso, a desvinculação da procura das IES, da procura da democracia, através da estratificação e diferenciação interna nestas instituições, de onde provém alguns dualismos como o ensino superior universitário e não universitário. A crise mais recente, é mais visível a partir da década de 1990 e foi a crise institucional das IES, que pôs em causa a autonomia e, expressou-se através da crise de financiamento. Então tendo em conta a existência de crises constantes de financiamento e mais especificamente da economia, porque não constituir as instituições de ensino superior politécnico como fundações públicas.

4.4 Transformação dos institutos e escolas politécnicas públicas em fundações públicas

Com o Novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, o Governo pretende com base no cumprimento da recomendação inscrita no Relatório da OCDE, que algumas instituições do ensino superior, que tenham condições para angariar mais receitas próprias, possam adotar a natureza jurídica de fundações públicas com regime de direito privado (artigo 129º). No entanto, existem algumas vantagens e desvantagens desta solução.

De salientar que a transformação de uma instituição em fundação deve ser requerida ao Governo e com fundamentação nas principais vantagens de adoção desse mesmo modelo (artigo 129º, nº 1, 2 e 3). A passagem de uma instituição a fundação, durante o regime de transição previsto no RJIES, depende da aprovação por uma assembleia estatutária e de uma proposta a apresentar ao governo (artigo 172º).

De seguida, se houver concordância por parte do governo, será firmado um acordo que abrangerá as matérias relacionadas com o projeto, programas, estrutura, estatutos e a possibilidade de regresso ao regime anterior (artigo 129º, nº 4). De igual modo, uma escola integrada numa universidade ou instituto politécnico pode solicitar ao governo, a sua

transformação em fundação, embora tenha que o fazer no âmbito de um consórcio com a instituição de origem ou com as suas escolas (artigo 129º, nº 5 e 6). Neste caso, a solicitação deve ser acompanhada do estudo, bem como do projeto do consórcio (que pode assumir a designação de universidade ou de instituto politécnico) e do parecer da instituição (nº 7 e 8 do artigo 129º).

Em termos de vantagens sobre as fundações, os fundadores referem-se às facilidades das instituições públicas de ensino superior poderem aceder, segundo o RJIES que assiste a reforma em curso da legislação da Administração Pública que faz com que a sua gestão seja mais flexível. A autonomia do património é semelhante para todas as instituições públicas (artigo 109º). Neste contexto, o artigo 130º em matéria das fundações não promete e nem acrescenta nada, pois refere-se às fundações como possuidoras de um património idêntico às restantes instituições que não sejam consideradas como fundações. De igual modo, o Estado pode contribuir para esse mesmo património.

As fundações públicas com regime de direito privado, na ausência de um diploma enquadrador, devem regular-se pelo RJIES – sendo este o seu único instrumento jurídico. A este aspeto, o artigo 134º, nº 1 do RJIES consagra que “as fundações regem-se pelo direito privado, nomeadamente no que respeita à sua gestão financeira, patrimonial e de pessoal”. No entanto, no número seguinte ressalva-se que “o regime de direito privado não prejudica a aplicação dos princípios constitucionais respeitantes à Administração Pública, nomeadamente a prossecução do interesse público, bem como os princípios da igualdade, da imparcialidade, da justiça e da proporcionalidade”.

Em matéria de gestão de pessoal, o artigo 120º, nº 1, consagra que “o número de unidades dos quadros de pessoal docente, de investigação e outro de cada instituição de ensino superior pública é fixado por despacho” (nº 1 do artº 120º), mas já “a distribuição das vagas dos quadros pelas diferentes categorias, no caso do pessoal docente e de investigação, e pelas diferentes carreiras e categorias, no caso do restante pessoal, é feita por cada instituição de ensino superior pública, sem prejuízo de o ministro da tutela poder fixar, por despacho, regras gerais sobre esta matéria” (artº 120º, nº 2).

É de salientar que a ausência de legislação que inclua as fundações públicas com regime de direito privado possibilita que existam juristas que ressalvem o poder de superintendência por parte do governo, com ordens diretas à administração da fundação por si nomeada. E, igualmente, o regime de direito privado às fundações não traz

vantagens significativas que possam equilibrar os respetivos inconvenientes que se caracterizam por uma elevada perda de autonomia das instituições no sentido de definirem a sua própria estratégia de desenvolvimento.

4.5 Transição do ensino universitário para o trabalho, macro-contexto formativo e laboral

Atualmente, existe um conhecimento bastante generalizado sobre as competências e o capital humano como base principal da prosperidade económica e do bem-estar social do século XXI. O progresso individual e social é cada vez mais impulsionado pelos avanços tecnológicos, pelo que, o futuro exige padrões de vantagem competitiva e desenvolvimento, bem como de uma força de trabalho qualificada.

É neste contexto que o ensino superior representa um fator fundamental da inovação e capital humano, em que o desenvolvimento desempenha um papel central no sucesso e sustentabilidade do conhecimento (Dill e Van Vught, 2010). Tal como refere Altbach et al., "na metade do século passado ocorreu na educação uma revolução académica marcada por transformações sem precedentes e com elevada diversidade" (Altbach et al., 2009).

Atualmente as IES são mais diversificadas e estão mais perto de um modelo de *patchwork* com a presença de grandes segmentos da população. O ensino superior, hoje, é caracterizado pela expansão maciça e com a mais ampla participação; o aparecimento dos mais diversos perfis de IES, programas e alunos; uma adoção mais ampla e uma utilização mais integrada de tecnologias e educação; maior internacionalização, concorrência e mecanismos de sinalização; crescimento das pressões sobre os custos e novas formas de financiamento; bem como novos modos e funções de governo, incluindo o aumento da ênfase no desempenho, qualidade e prestação de contas.

As tecnologias de comunicação na educação estão a aumentar. Estes avanços têm tido e continuarão a ter um impacto significativo sobre a organização e oferta de educação superior em todo o mundo (Johnson et al., 2012). Facto que apresenta desafios para a educação superior em vários países, incluindo as redes sociais e plataformas digitais.

Na comunidade científica tem havido um crescente desenvolvimento de investigações sobre a transição para o trabalho, considerando-se que este processo se inicia

ainda durante o percurso académico e se estende para além da mera obtenção de uma atividade remunerada após a conclusão de um curso superior (Herr, 1999).

A experiência académica afirma-se como a frequência de formação ao nível superior e que coaduna com o quadro de vivências significativas, promotoras do desenvolvimento dos estudantes (Ramos, 2008). É pois expetável que as universidades cumpram o papel que lhes foi instituído, ou seja, tentar compreender as expetativas profissionais dos estudantes, enquanto agentes ativos no processo, e tendo em atenção segundo Gonçalves (2012) que o estudante não está apenas a ser preparado para a vida profissional, adquirindo competências, técnicas e saberes de ordem profissional, mas um conjunto muito mais vasto de aprendizagens que contribuem para modelar e transformar toda a sua identidade, sistemas de valores, atitudes e tendências de ação (p. 443).

Em Portugal, ao longo das últimas décadas o ensino superior e o mercado de trabalho seguem caminhos antagónicos, isto porque, o número de diplomados cresce de ano para ano, e pelo contrário, as oportunidades de ingresso no mundo do trabalho diminuem.

As instituições de ensino superior estão alheias a esta realidade, e por isso verifica-se uma oferta sistemática de cursos, em diversas instituições que, anualmente lançaram, para o mercado de trabalho um número de diplomados desproporcional às necessidades deste novo mercado.

De acordo com Alves (2008) as alterações indiscutíveis no ensino superior no nosso país reforçam um questionamento sobre os processos de transição dos alunos para o mercado de trabalho. Como exemplo destas mudanças, as implementações das orientações da declaração de Bolonha relativamente aos objetivos de cada curso e, relacionadas com as práticas de ensino, a aprendizagem e a avaliação do ensino superior, a massificação que se verificou nos últimos anos e o aumento do número de adultos ao ensino superior. A esta incongruência entre a formação académica e as oportunidades de emprego existentes, verifica-se a questão da desvalorização dos diplomas e, principalmente, a relação qualificação académica e a qualidade o e emprego cada vez menos assegurada (Sousa, 2012).

O mercado de trabalho é caracterizado atualmente pela imprevisibilidade do futuro, incerteza e pelo desemprego estrutural. O conceito de emprego para toda a vida está a desaparecer, passando o conceito de flexibilização a ser a base do discurso utilizado pelas

empresas. Igualmente, a evolução constante e rápida das novas tecnologias altera por completo, a estrutura e as dinâmicas de trabalho, valorizando competências hoje que não são idênticas às anteriores (Sousa, 2012).

Para alcançar as metas da Estratégia Europa 2020 (EE2020), o grande objetivo estratégico do domínio temático “Capital Humano” do quadro de programação “Portugal 2020” é: promover o aumento da qualificação da população, ajustada às necessidades do mercado de trabalho e em convergência com os padrões europeus, garantindo a melhoria do nível de qualidade nas qualificações adquiridas...”. Portanto neste caso concreto coloca-se a questão: quais as perspectivas para o ensino superior em 2050?

4.6 Uma perspetiva sobre o ensino superior em 2050

Tendo em conta os elevados desafios da globalização, da competitividade da economia e do dinamismo do mercado de trabalho atualmente, torna-se necessária uma maior adaptação das ofertas de educação e formação ao nível superior politécnico, nomeadamente, no que se relaciona com a vertente profissionalizante dos currículos.

Foram realizados já vários estudos com foco principal na transição dos diplomados para o mercado de trabalho, Arroteia e Martins (1998); Escária (2008); Baptista (2006); Romão (2004); Marques (2006); Gonçalves (2007); Alves (2007); Alves (2008); Gonçalves, coord. (2009); Saúde (2008); Chaves (2010); Almeida (2007; 2010); Sousa (2010)³⁴.

³⁴ Outros estudos têm sido apresentados, os quais resultam do tratamento de dados publicados pelas instâncias oficiais, como é o caso de Pacheco et al. (2012) sobre os diplomados desempregados da Universidade do Minho, utilizando, para o efeito, os dados publicados pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior, por sua vez, produzidos pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Registe-se que uma parte desta atividade de recolha e análise de dados sobre o emprego dos diplomados cumpre disposições legais que estipulam a disponibilização de dados, pelas instituições de ensino superior, sobre a situação profissional dos seus diplomados. Em finais dos anos 1990, várias organizações estatais nacionais criaram o Sistema de Observação dos Percursos dos Diplomados do Ensino Superior (ODES), que realizou o primeiro estudo, e único até ao momento, sobre os percursos escolares e socioprofissionais dos diplomados do ensino superior no ano letivo de 1994-1995 (ODES, 2001). Por outro lado, desde 2007, que é publicado semestralmente, primeiro pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e atualmente pelo Ministério da Educação, uma caracterização dos diplomados desempregados registados nos centros de emprego do IEFP. Dados que são contestados pela comunidade científica, quanto à sua representatividade e utilização, de cariz político, como elemento avaliativo da situação de emprego dos diplomados do ensino superior.

De salientar que a questão da problemática da inserção profissional após a formação inicial académica conduz ao questionamento em relação às relações existentes entre a formação e o emprego e, essencialmente, à necessidade de aprofundar a reflexão sobre a importância da formação superior e a sua relevância para a dimensão profissional. Mesmo o processo de reconfiguração no contexto dos pressupostos do Processo de Bolonha leva a uma maior exigência com vista a aproximar estes dois universos de formação e emprego. É por isso pertinente a preocupação com a entrada no mercado de trabalho, e os principais fatores que percorrem este processo de transição. A este aspeto, de acordo com Gonçalves et al. (2006) a adequação dos diversos cursos politécnicos e universitários, às necessidades dos empregadores procura-se com base nos indicadores como “tempo de espera para admissão a estágio e/ou ao primeiro emprego, a taxa de empregabilidade, a resposta do primeiro emprego às expectativas dos licenciados, a adequação dos conhecimentos adquiridos durante o curso às exigências do mercado de trabalho, as expectativas de progressão na carreira, a influência da classificação final do curso no tempo de espera para o primeiro emprego e no tipo de emprego, etc.” (Gonçalves et al., 2006).

Os cenários demográficos para 2030 e 2050 são de elevado interesse para a apresentação da previsão no ensino superior em Portugal. Durante 20 ou 30 anos, iremos ter a oportunidade de conferir a realidade e chegaremos à conclusão que existem vários cenários possíveis. São projeções que servem para identificar as tendências recentes e futuras e, são úteis para determinar, com exceção de alguns acontecimentos mais terríveis como as epidemias, guerras, migrações em massa ou factos políticos, o que poderia acontecer à população se esta ficasse exclusivamente entregue às suas próprias dinâmicas demográficas (Maria Filomena Mendes e Maria João Valente Rosa, 2015).

De salientar que a sociedade atual dentro de 20 a 40 anos será muito diferente da que hoje se conhece. As mudanças são geralmente lentas e graduais, mas sabe-se à partida que não vai ser frequente encontrar-se crianças e adolescentes e, que a maior parte da população terá mais de 50 anos, as famílias continuarão a ter, em média, pouco mais do que um filho por casal, o interior e as zonas rurais do país estarão muito mais abandonadas e despovoadas, um elevado número de escolas básicas atuais e muitas escolas secundárias terão fechado por falta de alunos, e é bastante provável que algumas universidades tenham que encerrar.

Perante este cenário aterrador, a realidade poderá ser diversa de previsão, ou seja, a migração de estrangeiros para Portugal ou dos portugueses para o estrangeiro poderão alterar o panorama projetado. A evolução da economia mundial e o futuro enquadramento do comércio internacional terão consequências indeléveis na demografia portuguesa.

Salienta-se que no documento “*Cenários Demográficos 2030*” de Maria Filomena Mendes e Maria João Valente Rosa, são apresentados três possíveis cenários, sendo que nesses três cenários a fecundidade aumenta, embora exista um conjunto de circunstâncias que a economia da população tem determinado como causadoras de uma diminuição da fecundidade, o aumento da escolaridade nas mulheres, a precaridade do emprego, a entrada tardia no mercado de trabalho e a incerteza sobre o futuro.

No caso dos adultos mais jovens, os números apresentados pela OCDE demonstram que na população portuguesa dos 25 aos 34 anos em 2009, ainda existia um diferencial negativo relacionado com a média dos países da OCDE e, em termos de ensino superior (Education et al, Glance, 2011). Neste caso, a diminuição dos jovens adultos pode não conduzir a uma redução dos alunos, em decorrência do aumento da participação no ensino pós-secundário e superior, pelo que não se preveem poupanças na despesa pública e privada.

Todas estas situações irão por em causa a nossa sociedade perante um problema de coesão de intergerações, um problema que só pode ser abordado nos caminhos da educação. Na formação, na educação e na capacidade que as universidades e politécnicos terão para inculcar estes valores no dia-a-dia. O problema do ensino superior vai-se igualmente, agravar em termos de geração que entra nas universidades.

Assim, refere-se que a geração que entra nas universidades, principalmente grupo dos 20 aos 24 anos, está a diminuir de forma agressiva e, esta agressividade é maior nos países de Leste. Num futuro próximo, as universidades têm que estar preparadas para acolher os ativos com mais de 30 anos.

Outra explicação nas transformações no ensino superior ocorridas nos últimos vinte anos na Europa e, particularmente, em Portugal resume-se aos objetivos, organização interna e formas de governo; relações com o tecido económico, o mercado de trabalho e o poder político; volume da procura e diferenciação social e económica dos estudantes; oferta e diversificação de cursos e de modelos de ensino-aprendizagem; adoção de critérios

de gestão de carácter empresarial; acréscimo da internacionalização da educação e da investigação são apontadas, em alguma bibliografia, como as principais transformações³⁵.

Para além destes fatores, é pertinente referir o documento “*Higher Education to 2030*” o qual aponta como principal desafio às instituições de ensino superior, a capacidade de inovar através da investigação desenvolvida e respetiva aplicação. Ao efetuar uma análise comparativa das instituições de ensino superior europeias, americanas e asiáticas, conclui-se que os níveis de investigação elevados poderão influenciar de forma favorável, outros indicadores considerados prestigiantes, nomeadamente, ao nível da produção científica dos docentes, dos artigos publicados, das patentes reconhecidas, da mobilidade associada à difusão do conhecimento, da liderança reconhecida em algumas áreas com o convite para realizações coletivas e, também, da valorização da oferta formativa com consequente aumento da procura.

Iremos assistir nos próximos anos, a transformações significativas no ensino superior a nível europeu, e, apesar de uma posição meritória no conjunto das instituições de ensino superior a nível internacional, espera-se muito mais de uma área que viu nascer as universidades ainda da Idade Média. A Comissão Europeia tem promovido oportunidades de desenvolvimento ao nível comunitário e apela à definição de agendas nacionais mais consistentes, nomeadamente, o papel do ensino superior na inversão da crise que acompanha toda a União Europeia. No quadro da estratégica “Europa 2020”, está assumido um importante contributo por parte do Ensino Superior para a estratégica da UE, em matéria de emprego. Este quadro, tem como ponto de partida incentivar o crescimento económico inteligente, que assenta nas forças motrizes do conhecimento e inovação. E, principalmente, trata de decisões cruciais para a resolução dos principais desafios económicos e sociais.

Uma nova economia que se baseia no conhecimento é um dos pontos estratégicos, ou seja, num contexto global altamente competitivo, que é dominado pelo conhecimento, inovação e tecnologia para alcançar o sucesso na nova economia assente no conhecimento, terá que tirar partido das forças e potenciar o capital de educação de Portugal, formando assim, uma mão-de-obra mais qualificada, desenvolver competências individuais e coletivas, combater o abandono escolar e preparar os jovens com novas competências. Alterar as expectativas dos alunos face ao ensino superior é um dos principais pontos-chave,

³⁵ Teichler (2001 e 2009); Rose (1998); Magalhães (2004); Gonçalves, coord. (2009).

as instituições do ensino superior não serão mais as instituições que formam para a vida, mas sim para os saberes e tecnologias. As instituições de ensino superior que estão vocacionadas para as ciências aplicadas, devem por isso, preparar-se para acolher novos públicos, principalmente, aqueles que procuram mais conhecimento técnico.

Numa Europa em transformação, o ensino superior em geral e o politécnico em particular, como subsistema de ciências aplicadas, deverá reforçar a sua posição como espaço de investimento no capital humano, inovação educativa e empreendedorismo. Fatores que ajudarão o país a desenvolver uma economia mais inteligente, sustentável e inclusiva, mais próxima das pessoas e das empresas. Não existe por isso, uma governação europeia economicamente sustentável sem a existência de uma educação consistente, bem pensada e apoiada.

Por exemplo, assiste-se atualmente à inversão, por parte da UE, das atividades que sustentaram durante anos a economia de muitos países, como a agricultura e as pescas e, ao mesmo tempo, definindo-se como prioritárias as ações promotoras do desenvolvimento do interior de alguns países.

Atualmente Portugal é confrontado com uma situação de grave crise económica, e a situação requer urgentemente que este país seja um paraíso para os empreendedores ambiciosos, pois a existência de várias iniciativas empresariais inovadoras criará emprego e novas perspetivas de futuro.

Assim, a criação de novas empresas inovadoras em certos sectores de produção representa uma grande e profunda manifestação da alteração estrutural em curso em matéria de Inovação. A terceira revolução industrial que se relaciona com as novas tecnologias caracteriza-se pela entrada de novas empresas nestes mercados. Reforçar o investimento na inovação é o mais importante e crucial. A União Europeia, tendo em conta a importância da inovação e crescimento sustentado das economias, e no âmbito da estratégia Europa 2020, define inovação como sendo um dos três principais pilares:

- Crescimento inteligente;
- Desenvolver uma economia baseada no conhecimento;
- Inovação.

Nesta nova natureza de inovação proposta, que seja aberta, colaborativa e global, todos os países são alvo de mudanças organizacionais e, para alcançar o desígnio de maior

empreendedorismo torna-se urgente e imprescindível a construção de soluções eficazes que possibilitem a concretização de novos projetos (Lucas, 1999).

Desta forma, o empreendedorismo não depende apenas da sorte, nem tão pouco exige que se tenha nascido em berço de ouro, porque é efetivamente possível começar o nosso próprio negócio com pouco capital (Ferreira et al, 2010). O espaço económico mundial está cada vez mais repartido por três polos de crescimento e desenvolvimento. Uma Europa de 27, digerindo o último alargamento, assumindo-se como o maior espaço atual de atividade económica, mantendo fortes preocupações de coesão social e objetividade para encontro de políticas internas capazes de conciliar o crescimento e emprego com convergências entre estados e regiões (Melcher, 2009).

A maior parte dos estudos que se relacionam com a atividade empreendedora nas sociedades tem crescido a nível mundial, na mesma proporção que tem crescido a participação dos governos. O papel desempenhado, nomeadamente, pelo setor privado na dinâmica económica e social tem despertado grande interesse, reconhecendo a importância oferecida ao empreendedorismo. Neste sentido, a investigação sobre empreendedorismo tem crescido consideravelmente nos últimos tempos, caracterizando desta forma, um campo profícuo de estudo dentro da área do empreendedorismo (Fung, 2007).

Um estudo que despertou a nossa atenção foi o de Helena Simões (2009) sobre “O projeto curricular de turma: da teoria à praxis”; o seu âmbito centra-se na reorganização e desenvolvimento curricular e nos processos de colaboração que são desenvolvidos em educação; foca a importância do currículo orientado para o desenvolvimento de competências e propõe a construção de projetos curriculares, visando adequá-los a contextos particulares, numa nova visão das orientações educativas, contribuindo para a reflexão sobre as mudanças das práticas da gestão curricular e o seu impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Atualmente, a escola está habilitada para trabalhar a diversidade e por isso apresenta diversos desafios no seu interior. Esta situação requer mudanças na educação que podem começar pelas políticas educacionais, tendo em conta determinações específicas exteriores, podem reforçar de forma patente uma visão de educação numa única cultura, terminando na elaboração de currículos escolares e práticas educacionais mais inovadoras e modernizadas, nomeadamente, a avaliação do desempenho docente.

A este propósito, Marcelo (2009) considera que é necessário existir uma identidade profissional uma vez que esta contribui para a perceção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho. A identidade profissional é a forma como os professores se definem e evoluem ao longo da carreira. É a construção do “eu” profissional que é influenciado pelos aspetos pessoais e cognitivos e, ainda, pelos diferentes contextos escolares, políticos e sociais (Valadares, & Moreira, 2009).

A expressão “novo” subentende que os tempos mudaram e que o ensino atual e os professores se encontram numa situação diferente, situação esta que exige considerações especiais. Este subentendimento justifica-se pelos desenvolvimentos cruciais e os problemas exigentes deste domínio, estando assim perante questões dos docentes, ao nível institucional, nacional e europeu. Então, questiona-se, quais são estes “novos desafios do ensino?”.

Segundo Flores (2010) a educação, o ensino e a aprendizagem de qualidade tornam-se cada vez mais importantes na vida. Não são somente as carreiras profissionais, mas sim os papéis ativos na sociedade e o desenvolvimento profissional que dependem essencialmente, de boas escolas e de bons professores. Segundo esta premissa, contextualizamos que o ensino e a aprendizagem encontram-se formalizados nos modernos sistemas de educação, os quais correspondem a dois aspetos característicos do século XVIII, a instrução e democracia. Segundo estes aspetos, os indivíduos iniciam a escolaridade mais cedo e permanecem por mais tempo na escola, não existe exclusão na educação. Vivemos, segundo o autor, numa era de massificação da aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Schratz (2005) o relatório de síntese da “Rede Europeia de Políticas de Educação de Professores” (ENTEPE) descreve um conjunto de questões importantes sobre a conceção de um “bom professor”. Este relatório é iniciado com a identidade europeia, conceito bastante debatido, que desperta a consciência de que um professor está enraizado num país específico e ao mesmo tempo, a um amplo “conhecimento europeu”, nomeadamente, no que se relaciona com a profissão docente atual e futura. Igualmente, o multiculturalismo e a competência linguística representam conceitos que necessitam de urgente aprofundamento, decorrente das situações atuais (Campos, 2000).

4.7 Mudança e modernização

Tendo como panorama geral, a Conferência de 1871, que contextualizou como tema principal, as causas da decadência dos povos da península, foram muitos os autores que retomaram este tema, nomeadamente, Oliveira Martins, que refere que “dentro da Europa, Portugal é talvez a nação onde o sentimento das ideias modernas menos se tem propagado”. Neste contexto, é notório que este aspeto se dê como resultado da falta da instrução pública, e carácter próprio da vida económica. O autor refere-se igualmente, à notória falta de instrução da população, como algo desastroso.

Oliveira Martins crítica de forma marcante, o ensino, na utilização dos seus métodos utilizados, referindo que “considerar o estudo não como um fim, antes como um meio e, estudar para aprender e não para fazer exame”.

Cremos que o referido autor sintetizou, fundamentou e desenvolveu as razões de um atraso visível da mentalidade dos portugueses. Através de uma teoria harmónica e documentada, não são os traços da natureza dos portugueses, mas do seu modo de ser. O autor dá-nos reflexões profundas entre outras mais, sobre a questão económica, que o próprio contextualiza como “ o mundo dos interesses com natureza cosmopolita (internacional) ”, com pouca aplicação dos conhecimentos científicos. Neste caso, é necessário maior reflexão sobre o ensino e sobre as práticas a desenvolver.

Outro dos aspetos significantes do atraso económico em Portugal foi o movimento comercial, que segundo o autor, importava-se essencialmente com o que fazia parte integrante da alimentação dos portugueses, e, tudo o que se tratava de matérias-primas, máquinas, e produtos transformados. A exportação era principalmente, nos produtos de pequena labora, como a pesca. Oliveira Martins, refere-se ainda ao atraso nacional, contextualizando dois aspetos principais, os quais designa de causas e consequências, como a educação e a ignorância social, em comparação com o que ocorria nos outros países.

Por sua vez, alguns autores mais recentes, nomeadamente, Jaime Reis, sobre influência do marxismo, contextualiza as causas do atraso do capitalismo em Portugal, como a dependência externa ou a estrutura fundiária inalterada.

O conceito de modernização está contextualizado através de uma designação de uma ideia de ocidentalização, de uma forma geral. Em Portugal este conceito, tem como

base a concetualização de Ferdinnand Tonnies, retomada por Max Webber, a qual contextualiza como modernidade que se traduz através de “um vasto processo de racionalização, que passa pela afirmação do pluralismo de valores, pela emancipação dos indivíduos”; aspetos que se associam, segundo o autor, à construção do estado moderno.

É visível a dificuldade dos portugueses em alterar o que o autor designa de, “*Gemeinschaft*” (comunidade) para “*Gesellschaft*” (sociedade)³⁶, ou seja, de uma inserção na modernidade com a conseqüente afirmação da autonomia individual que se torna necessária. Neste sentido, é visível a persistência das formas tradicionais, de outros tempos, formas religiosas rígidas e estruturas sociais e económicas arcaicas e pouco, utilizáveis na época. Um Estado Novo e moderno, concebido como uma organização composta por cidadãos que se uniam pelos papéis que desempenhavam, e diferenciados igualmente, pelo *status* que usufruíam. São estes aspetos, que segundo o autor, mais se evidenciam em Portugal, como barreira à mudança, essencialmente, uma resistência a alteração de novas e diferentes formas de pensar e agir.

O atraso português chama a atenção para as estruturas sociais e mentais da época. É argumentado que estas eram avessas às transformações profundas que as revoluções agrícolas, industrial e de transportes exigem. Mesmo após as revoluções políticas e igualmente, das conseqüentes reformas, persistiu “a força e a rigidez da dominação aristocrático-religiosa da sociedade do antigo regime”. Da mesma forma, a burguesia em Portugal, que se encontrava dividida e fraca, não tinha a capacidade de libertar as atitudes e comportamentos anacrónicos, que eram adquiridos junto da aristocracia tradicional e como resultado escasseiam os empreendedores. O Estado, dominado pela burguesia associada ao import-export, beneficiária da dependência externa, não fornecia um enquadramento legal e institucional propício ao desenvolvimento económico.

Uma das principais vertentes da modernização é a componente tecnológica, importante numa instituição que detém o monopólio no período posterior à revolução industrial. É pois importante ter em conta que a chegada de uma nova tecnologia significativa representa a ponta do icebergue. Traduz-se por uma vantagem relativa e significativa para a formação que passa a utilizar. Mais do que isso, uma tecnologia nova

³⁶ *Gemeinschaft*” (comunidade) e “*Gesellschaft*” (sociedade), são duas categorias sociológicas introduzidas por Ferdinand Tonnies, como dois tipos de associação humana, as quais contextualizam uma mudança histórica e social.

que traz consigo, uma nova forma organizativa, requer uma alteração dos métodos de educação e formação, e, uma nova mentalidade.

Foi a inocente máquina a vapor que se parecia com um brinquedo e uma curiosidade, em 1780, que seria a grande responsável pela maior mudança na história da humanidade desde a invenção da agricultura.

Todos os saberes científicos e técnicos são fenómenos sociais e resultado de uma convergência complexa de fatores, através dos quais, dialeticamente, atuam. Assim, segundo Castells (2002), a relação real entre a inovação e a sociedade, diz respeito à consciência individual e pública do tempo associadas às técnicas de medição. Neste contexto e ainda de acordo com o autor pode-se contextualizar que a sociedade medieval pensava o tempo como ritmo natural do nascer ao pôr-do-sol, que por si, condicionava as atividades diárias. Assim, o aparecimento dos relógios, no século XII, foi um marco importante na transformação tecnológica em Portugal. Pode-se reiterar que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia representa o motor dos desenvolvimentos das sociedades modernas, abertas à transformação.

A este aspeto, salienta-se o lançamento de uma nova ação de política pública, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que visa reforçar e valorizar o impacto dos institutos politécnicos na sociedade e economia portuguesa, através do qual se distinguem cinco eixos principais:

- incentivar as atividades de investigação e desenvolvimento que se baseiam na experiência, e que sejam claramente orientadas para a inovação no setor produtivo, social ou artístico a promover através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, em colaboração com a Agência Nacional de Inovação e as Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional;
- reforçar o maior número de formações especializadas de curta duração, facilitando assim o acesso ao ensino superior e qualificando a força de trabalho
- fomentar a melhoria de desempenho e da qualidade da despesa pública, estimulando a formação de massas críticas através de consórcios;
- estimular uma rede de cidades e regiões com conhecimento;
- reforçar os institutos politécnicos é assim uma responsabilidade coletiva que tem subjacente a participação cúmplice e exigente de toda a sociedade no desenvolvimento de

regiões e facilitar o acesso ao conhecimento e a sua valorização social e económica, tendo como base a especificidade e diversidade do território nacional.

Todo o programa de modernização e valorização dos institutos politécnicos estrutura-se com base na observação de competências e especificidades de cada instituto politécnico e do contexto territorial, económico e social em que se inscreve, e ao mesmo tempo, que considera o sistema no seu todo e a importância que este sistema detém para o desenvolvimento do país, bem como para a valorização de cada região.

No sentido de incentivar a atividade em inovação e desenvolvimento em institutos politécnicos, o Governo pretende sistematizar nestas instituições o desenvolvimento de atividades e projetos de investigação e desenvolvimento baseados na experiência e, em associação com o tecido produtivo, social ou artístico. Assim, é pretensão envolver os alunos dos institutos politécnicos, ao longo da sua formação, em atividades experimentais, no trabalho de projeto multidisciplinar e na prática orientada de atividade de investigação, com vista a viabilizar projetos de natureza interdisciplinar e valorizar a história e património local ou regional.

Deve ser fomentado o relacionamento a nível local entre as instituições de ensino superior e o setor produtivo social e artístico, e deste modo, facilitar as rotinas de transferência de conhecimento de recursos humanos qualificados.

Será importante fomentar a colaboração a nível local entre as instituições de ensino superior e outras instituições públicas tais como as instituições da sociedade civil, instituições particulares de solidariedade social (IPSS), arquivos distritais e municipais e, a administração local ao nível das autarquias no sentido de facilitar o desenvolvimento de projetos conjuntos e a conceção e implementação de políticas públicas.

O Jornal Oficial das Comunidades Europeias (UE, Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002, pp. 1-22) refere que o programa para a Educação e Formação para a Europa 2010 nasceu de uma reunião realizada em Lisboa no ano de 2000 (conhecida como Estratégia de Lisboa); esta reunião foi marcada devido ao facto da União Europeia ter percebido que a globalização iria provocar o aparecimento de uma nova economia baseada no conhecimento, como tal através de uma cooperação política definiu um plano estratégico até 2010 com os seguintes objetivos principais (UE, Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002, pp. 1-22):

- aumentar a qualidade da educação na UE;

- facilitar o acesso aos sistemas de educação;
- abrir as portas da Europa ao mundo exterior.

"A Educação e a Formação constituem elementos essenciais para o alcance dos objetivos traçados pela Estratégia de Lisboa. Em 2001, para assegurar a concretização dos objetivos o Ministro da Educação aprovou um relatório sobre as futuras metas dos sistemas de educação e formação a serem alcançadas até 2010. Nesta sequência, em 2002, foi adotado o Programa de Trabalho «Educação e Formação 2010», pelo Conselho da Educação, Juventude e Cultura e pela Comissão Europeia, que veio a representar o quadro de referência, em termos de estratégia, para desenvolver as políticas de educação e formação dos Estados-Membros da União Europeia, com o objetivo de, até 2010, elevar o nível de qualidade dos sistemas de educação e formação na Europa, tornando-os numa referência mundial. No novo ciclo da Estratégia de Lisboa uma das principais metas é, precisamente, conferir maior visibilidade à Educação e Formação” (DGES, Programa educação e formação 2010, 2008, p. sem paginação).

Ainda de acordo com a DGES (DGES, 2008, p. sem paginação), existem grupos de trabalho de vários países que se reúnem e debatem sobre as prioridades de cada país e desenvolvem assim uma aprendizagem denominada por - uma aprendizagem entre pares.

O conjunto destes países (através das suas equipas) e o modo como trabalham é conhecido por *clusters*; estes aglomerados atuam nas seguintes áreas (DGES, 2008, p. sem paginação):

- professores e formadores;
- recursos;
- tecnologias de informação e comunicação;
- matemática, ciências e tecnologia;
- competências-chave;
- modernização do ensino superior;
- acesso e inclusão social na aprendizagem ao longo da vida;
- reconhecimento dos resultados da aprendizagem.

De forma a garantir a operacionalidade, o planeamento, garantir resultados, garantir cooperação e coordenação do programa "Educação e Formação 2010", foi criada uma entidade para este propósito denominada por *Education and Training Coordination Group* (DGES, 2008, p. sem paginação).

No âmbito deste programa a Comissão Europeia cria o *Entity Field Query* (EFQ) para a aprendizagem ao longo da vida, este quadro é constituído por um conjunto de procedimentos que garantem a qualidade, a validação e a orientação para um ponto de referência para a implementação de cada país (DGES, 2008, p. sem paginação).

Em 2009 o Conselho decidiu criar um novo quadro estratégico para a cooperação europeia na educação e formação chamado de “EF 2020” e para entrar em vigor no período de 2010 a 2020, as principais linhas para o programa são (Conselho da União Europeia, 2009, pp. 2-10):

- pelo menos 15% de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida;
- menos de 15% dos alunos com 15 anos devem ter fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências;
- pelo menos 40% dos adultos com idade entre 30-34 anos deve ter o ensino superior;
- menos 10% dos alunos podem abandonar o ensino e a formação;
- pelo menos 95 % das crianças até ao ensino primário deverão participar no ensino pré-escolar.

De acordo com Gomes (Gomes, 2006, pp. 35-45) e tendo por base um documento regulador de instrumentos reconhece-se que existe necessidade de “adaptar o processo de aprendizagem aos conceitos e perspetivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis” e neste domínio o *e-learning* é uma possibilidade forte, pois contribui diretamente para três linhas principais do Processo de Bolonha:

- promover a dimensão europeia do ensino superior;
- promover a aprendizagem ao longo da vida;
- promover a mobilidade.

Em Portugal, e no seguimento do Processo de Bolonha, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior reconheceu em 2003 no documento “Um ensino superior de qualidade” (MCESP, 2003, pp. 2-26) a importância de novos métodos de aprendizagem, nomeadamente, o *e-learning* como modalidade de formação à distância. Por outro lado, a legislação portuguesa aprovou e publicou que para os cursos ministrados à distância (sejam total ou parcial) aplica-se também o sistema de créditos curriculares e as suas unidades curriculares (total ou parcialmente) possuem o mesmo número de créditos (MCESP, 2004, p. 1-18).

O contributo do *e-learning* para promover a dimensão europeia do ensino superior e promover a mobilidade deve-se à capacidade deste modelo em ultrapassar barreiras espaciais e temporais e vai também ao encontro de um objetivo político traçado na Estratégia de Lisboa em 2010 (DGES, Programa educação e formação 2010, 2008, p. sem paginação), que visa tornar a Europa um espaço económico dinâmico e o mais competitivo do mundo tendo como base o conhecimento. A aprendizagem através de ambientes virtuais e em rede, como os que são utilizados na modalidade de *e-learning* assumem cada vez mais importância na formação profissional e contínua (DGES, Programa educação e formação 2010, 2008, p. sem paginação) e (MCESP, Decreto-Lei n.º 115/2013, 2013, p. 4749-4772).

Ainda no que respeita à mobilidade, as práticas do *e-learning* (através de potencialidades tecnológicas e de serviços que o suportam) são relevantes do ponto de vista geográfico e criam condições quer de mobilidade quer de intercâmbio cultural virtual (MCESP, Decreto-Lei n.º 115/2013, 2013, p. 4749-4772).

Para Caldeira (Caldeira, 2010, p. 29) “o potencial do *e-learning* permite implementar práticas pedagógicas que contribuem para operacionalizar e maximizar alguns dos princípios associados ao processo de Bolonha, nomeadamente no desenvolvimento de práticas que estimulem hábitos e concretizem oportunidades reais de aprendizagem ao longo da vida, na promoção de uma efetiva dimensão europeia do ensino superior e no alargamento do conceito de mobilidade de estudantes e professores, aspetos valorizados e recomendados pela Declaração de Bolonha”.

A OCDE refere que a qualidade na educação é importante, na medida em que, é necessário garantir que os alunos estejam preparados para serem inseridos numa sociedade com liberdade e inserida na nova economia. (OCDE, 2005, pp. 1-8). Na mesma linha de pensamento Hanushek *et al.* (Hanushek, Ruhose, & Woessmann, 2015, pp. 2-6) referem que a qualidade na educação é importante porque uma população educada origina mais produtividade no trabalho, maior crescimento económico e inovação.

Para algumas instituições de ensino superior a qualidade e a avaliação são entendidas como uma imposição de processos a serem implementados mas de facto é uma necessidade, na medida em que, o ensino e o seu crescimento origina um aparecimento de novas Universidades e/ou de novos cursos e faz sentido criar padrões de forma universal

para as instituições e para os cursos afim de estes garantirem minimamente a qualidade da formação, (Leite, 2009, pp. 32-68).

Na opinião de Gardiner (Gardiner, 1994, p. 109) a avaliação da educação é essencial como orientação ao desenvolvimento dos alunos, para monitorizar os programas, para melhorar a qualidade dos programas, para informar os futuros alunos e fornecer provas de responsabilidade para com aqueles que pagam a educação. Na visão de Pellegrino *et al* (W.Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001, p. 1) a avaliação na educação permite determinar como os alunos estão a aprender e esta medição é parte integrante da melhoria contínua na educação porque fornece informação sobre a eficiência do ensino aos alunos, professores, encarregados de educação, políticos e outras partes interessadas.

Assim, as instituições de ensino superior estão pressionadas, por um lado, pela comunidade de estudantes ou futuros estudantes que possuem acesso à informação e por isso exigem um ensino de qualidade e por outro lado pelo governo ou instituições autorizadas pelo próprio governo que faz a legislação sobre os requisitos de qualidade permitindo pouca autonomia neste campo de atuação, (Leite, 2009, pp. 32-68).

O processo de avaliação de qualidade do ensino não é uma novidade, já existe há alguns anos mas surgiu inicialmente como uma espécie de regulamento interno de cada universidade/politécnico que pretendia fazer referência a este processo, contudo com o passar dos anos tornou-se uma preocupação da comunidade, (Amaral, 2009, pp. 5-33).

Há uns anos atrás eram poucas as Universidades que faziam referência ao tema e estavam longe de ser avaliadas pelo mercado, hoje, estas instituições são todas sujeitas a avaliações, mas o problema é encontrar um consenso sobre o que é a qualidade, como pode ser medida e como pode ser diferente de instituição para instituição, (Amaral, 2009, pp. 5-33).

No sistema universitário, de entre as várias formas de conceber modelos de qualidade é identificado uma tendência a isomorfismo (relacionado com *standards*), equidade (relacionado com a avaliação social) e diversidade (relacionado com especificação do curso e da instituição), (Viebrantz & Morosini, 2009, pp. 278-283).

Não é fácil avaliar a qualidade porque o seu processo é complexo, porque inclui vários intervenientes com várias funções e porque a avaliação adquire um significado especial quando inserida no contexto cultural, social e conhecendo as tendências pedagógicas mas a partir de um modelo de avaliação é possível melhorá-lo, repensar

processos e indicar outros caminhos que fortaleçam a educação *on-line*, (Grillo & Ericone, 2003, pp. 83-138).

Há cerca de duas décadas atrás a avaliação no ensino na Europa não existia na maioria dos estados membros ou eram pouco claras e ainda hoje, apesar dos esforços, o processo não está organizado nem existe uma total harmonia pelo menos quanto às diferentes abordagens e quanto aos parâmetros a serem empregues para abranger todo o ensino superior na modalidade de *e-learning* (pelo menos instituições e cursos) embora se conheçam as linhas gerais a alto nível. Por faltar tudo isto, assistimos a muitas iniciativas locais (países), isto é, de algumas agências que representam instituições superiores do seu país na procura constante de contributos/modelos de avaliação do *e-learning* e que depois mostram ao mundo as suas iniciativas tentando contribuir para uma melhoria da qualidade no *e-learning*. O relatório (Aström, 2008, pp. 9-77) designado por “*E-learning quality. Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education*”, é um exemplo disso mesmo, este relatório apresenta-nos um projeto da agência Sueca (*Swedish National Agency of Higher Education*) e do seu contributo para um modelo de avaliação da qualidade no *e-learning* bem como de outros países que também tentam contribuir com o seu próprio modelo de avaliação.

A educação no ano 2050, que panorama?

As projeções populacionais específicas para a educação são importantes porque as informações que produzem são de interesse intrínseco e prático, e porque consideram a precisão dos níveis de educação no futuro.

Todos os três componentes demográficos fundamentais de fertilidade, mortalidade e migração, são fortemente afetados pela educação. Na maioria das sociedades, os níveis da fertilidade variam significativamente entre as mulheres nos diferentes níveis de ensino (Jejeebhoy 1995; Bledsoe et al. 1999). Não apenas o número de crianças, mas também o tempo de nascimentos e o casamento são fortemente influenciados nos diferentes níveis de ensino. No que diz respeito à mortalidade, muitos fatores contribuem para um padrão geral de maior expectativa de vida e educação (por exemplo, Kitagawa e Hauser 1973; Ahlburg et al 1996; Alachkar e Serow 1988; Preston e Taubman 1994; Doblhammer 1997; Lleras-Muney 2005), sobre o comportamento saudável (Kenkel 1991; Lantz et al., 1998), a

recolha e a valorização da informação médica (Niederdeppe 2008), melhor acesso aos cuidados de saúde (Cleland e van Ginneken 1988), maior urbanização, entre outros.

Considerando que o aumento da consciencialização sobre a importância do capital humano no crescimento da economia e desenvolvimento tem estimulado várias tentativas para prever a composição educacional da população, foram feitas algumas tentativas para projetar os futuros níveis de educação. Ahuja e Filmer (1995) no seu projeto educacional realizado em 71 condados em desenvolvimento e quatro categorias de ensino por sobreposição nas projeções demográficas das Nações Unidas numa distribuição educacional estimada em dois grupos etários alargados (6-24 e 25+). Os resultados demonstraram que para alguns países, a margem para melhorias é bastante pequena e que as gerações mais jovens estão em semelhança com os mais velhos (como na Alemanha), ao passo que em outros países, como Espanha, por exemplo a margem para melhorias é mais ampla.

Nos países em desenvolvimento, a educação tem um nível de fertilidade mais forte como efeito redutor do que em países desenvolvidos. Para aqueles com pouca ou nenhuma educação, as crianças representam benefícios líquidos e de segurança social, mesmo num prazo relativamente curto, especialmente quando os filhos trabalham desde tenra idade e recebem baixos investimentos relacionados com a saúde e educação (Caldwell 1982; Cochrane 1979).

De acordo com o Observatório Português (2013), a população de Portugal diminuirá, podendo não ultrapassar os 10 milhões em 2030. Portugal poderá contar com menos meio milhão de pessoas que atualmente, o mesmo número de habitantes nos próximos vinte anos que há duas décadas (em 1991, a população de Portugal era de 9 867 147). Esse decréscimo populacional será tanto maior quanto menor for o nível de fecundidade. Mas, mesmo que a fecundidade aumente, a população não deixará de diminuir, o que irá refletir-se no setor da educação.

De salientar que em 2030, a população de Portugal será ainda mais envelhecida que atualmente, mesmo admitindo um significativo aumento dos níveis de fecundidade. O número de pessoas com 65 + anos poderá, em 2030, ser o dobro do número de pessoas com menos de 15 anos e atingir quase o triplo em 2050. É o contrário do que existia em 1981, nessa altura o número de jovens representava o dobro da população com 65 e mais anos. Mesmo com um aumento significativo dos níveis da fecundidade, o número de

peças com 65 e mais anos por cada 100 com menos de 15 anos poderá ser superior a 180 em 2030, quando em 2010 era de 128. A Figura seguinte demonstra a pirâmide etária de comparação entre o ano de 2010, 2050 e 2060.

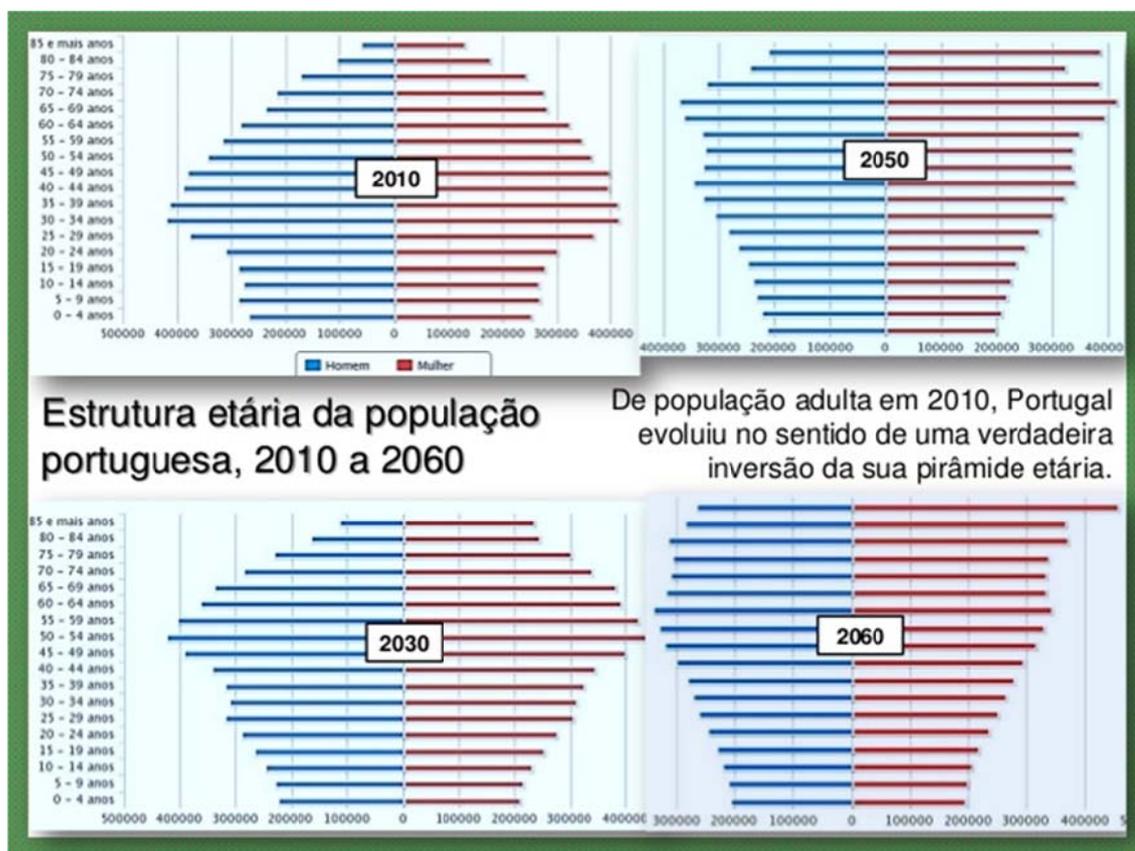


Figura 8 - Pirâmides etárias da população adulta nos anos de 2010, 2030, 2050 e 2060.
 Fonte: INE, 2011

De acordo com a Figura 8, observa-se que a diferença entre a população adulta em 2010 e 2050 será bastante acentuada, ou seja, o número de jovens será bastante menor do que o número de adultos e por sua vez o número de idosos será muito maior, o que se traduz numa população predominantemente envelhecida.

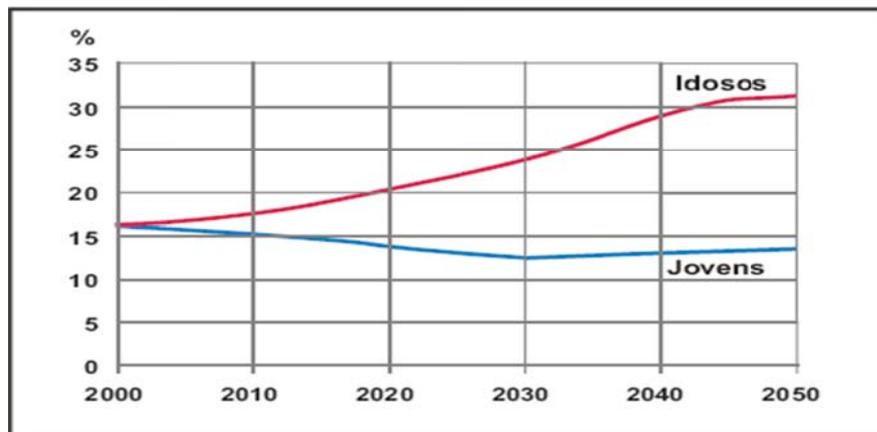


Tabela 3 - Número de idosos e jovens em 2050. Fonte: INE, 2011

De salientar que, a sociedade em que viveremos, dentro de vinte ou quarenta anos, será muito diferente da que hoje conhecemos. Como as mudanças são aparentemente lentas e graduais (“todos os anos muda um bocadinho”), não chegamos bem a dar-nos conta. Mas sabemos já que não vai ser frequente encontrarmos crianças e adolescentes; que a maior parte da população terá mais de 50 anos; que as famílias continuarão a ter, em média, pouco mais de um filho por casal; que o interior e as zonas rurais do país estarão certamente muito mais abandonados e despovoados; que um grande número das escolas básicas atuais e muitas secundárias terão fechado; que talvez várias universidades tenham de encerrar e que vai ser necessário construir mais centros de saúde (Observatório Europeu, 2013).

5. Considerações finais

Ao finalizar o trabalho que aqui apresentamos, é tempo de refletir, analisar e crescer com tudo aquilo que foi desenvolvido. Espero que, com muito mais luzes do que sombras, aquilo que agora se conclui possa constituir um “farol” para quem, como nós, tem interesse por esta área de estudo.

O objetivo principal da presente dissertação é a análise do subsistema politécnico, no passado, presente e futuro. Ficou claro que o ensino superior em Portugal está desde há muitos anos estruturado em dois subsistemas, o subsistema das universidades, que apresenta cariz científico e o subsistema de instituições politécnicas que se caracteriza por uma via mais profissionalizante. Estes dois tipos de ensino superior, apresentam missões específicas e com finalidades diferentes, pressupondo sempre a existência de capacidade e vontade ao nível político com vista a evitar que o subsistema politécnico desenvolva as mesmas competências que o subsistema universitário.

Constituiu-se assim, como um tema altamente polémico e algo controverso, por dar origem a uma diversidade de opiniões que vão desde a concordância com a iniciativa de integração do subsistema politécnico nas universidades, até a uma iniciativa nefasta e catastrófica; embora se possa dizer que existe um relativo consenso sobre a manutenção do atual sistema binário.

O ensino superior português é bastante diversificado no que diz respeito aos tipos de instituições que constituem o sistema. Existem três grandes linhas de diferenciação institucional: a distinção binária entre universidades e institutos politécnicos, uma distinção entre as escolas especializadas tipicamente com uma única área de foco e maiores instituições integradas, e, finalmente, a coexistência de ambos os sectores público e privado do ensino superior, (OECD, 2007). O atual sistema compreende no seu sector público 14 universidades representadas em conjunto com a Universidade Católica, em Conferência dos Reitores Portuguesas (CRUP), e um Instituto Universitário não-integrado público (instituições que concedem diplomas universitários, mas não cumprem as condições legais para ser universidades); 15 institutos politécnicos públicos, representados no Conselho de Institutos Politécnico Português (CISSP), algumas escolas politécnicas não integradas (instituições que concedem graus politécnicos, mas que não satisfazem as

condições legais para serem institutos politécnicos) e algumas escolas de ensino superior público.

Após a publicação da última alteração da Lei de Bases, o ministro Mariano Gago declarou a existência de graus e diplomas académicos que regula a transição para a versão portuguesa do ensino superior após o Processo de Bolonha. E, com base nestas alterações do ensino superior, Portugal registou durante o último ano progressos significativos na concretização do processo de Bolonha no ensino superior, mostrando hoje um desempenho considerável face ao processo em curso em toda a Europa para a modernização da oferta educativa e dos padrões de mobilidade de estudantes no espaço europeu.

Chamamos a atenção assim, para as palavras de Nóvoa (2010), que refere o seguinte: “sem esquecer das duas dimensões, é possível que o desafio mais importante esteja na ligação entre as universidades e a sociedade, no modo como a educação e a ciência, a formação e o conhecimento, podem contribuir para o desenvolvimento das sociedades do século XXI”. O mesmo significa que para que esta terceira missão se concretize é fundamental, também, que as universidades sejam um lugar para pensar o futuro, para antecipar as grandes evoluções culturais, sociais e económicas.

Por outro lado, embora o sistema binário seja considerado um lugar-comum na Europa, tem-se comentado que o fenómeno da aproximação entre os dois subsistemas de ensino, ou, o dissipar de diferenças entre eles, resultaria de um crescente empenho das universidades em abranger atividades mais orientadas para a prática.

Na generalidade dos países em análise ao longo do presente trabalho, não existe uma restrição legal ao nível das áreas de estudo a serem ministradas por cada um dos subsistemas, mas apenas uma diferenciação no cariz da formação ministrada. E, em consequência das exigências do mercado de trabalho, há países em que os planos de estudo das universidades tradicionais tendem a tornar-se mais práticos.

É pois necessário, na nossa opinião, a necessidade de demarcação do subsistema politécnico através de uma oferta formativa de natureza que inclua cursos desde o nível de ensino superior de curta duração até ao nível de doutoramento.

As instituições de ensino superior contribuem para o desenvolvimento regional, para a coesão social, económica e territorial do país. Pode-se dar como exemplo, o “Poliempreende”, o qual tem como objetivo inculcar e estimular o empreendedorismo, bem como proporcionar saídas profissionais de preferência através da criação do próprio

emprego. É um projeto apresentado em vários politécnicos, concebido para promover a mudança de atitudes dos atores académicos nele participantes, induzindo-os a incorporar nas suas atividades regulares o desenvolvimento e a aplicação de métodos para a valorização do conhecimento gerado no sentido da assimilação do empreender. Paralelamente, contribui para o enriquecimento curricular dos seus participantes.

A preservação e dignificação do ensino politécnico português são eixos prioritários das entidades educativas, com a otimização de recursos e da capacidade instalada, melhoria da qualidade de ensino, consolidando um modelo formativo de orientação profissionalizante. E, de acordo com o Ministério da Ciência e do Ensino Superior existe o compromisso, por parte de todas as IES portuguesas, de investirem na sua internacionalização, no âmbito do Contrato de Confiança, processo que tem vindo a ser impulsionado através de alianças estratégicas do nosso país com instituições de importante relevância internacional. Aspeto que significa que existe uma maior exposição das IES em Portugal através da competição interinstitucional.

Esperamos convictamente que este estudo possa contribuir, em maior ou menor grau, para o enriquecimento da nossa experiência pessoal e profissional, que seja um estímulo/motivação para nos continuarmos a debruçar sobre este género de problemática.

5.1 Recomendações/sugestões futuras

Na nossa opinião, este estudo de investigação mostra que ainda existe um longo trabalho a fazer no âmbito do ensino politécnico superior.

Perante tal cenário seria interessante no nosso ponto de vista, a criação de um sistema de informação para todos, de forma cooperada; ou seja, a ideia seria criar um grupo com diversos atores não somente na área da educação, mas abrangendo outras áreas de estudo em estudo (grupo multidisciplinar), englobando também associações de empregabilidade. Desta forma os participantes teriam oportunidade de realizar uma comparação, através da realização de relatos de práticas, análise e discussão de temas pertinentes para o grupo, etc., indo de encontro aos seus interesses e necessidades.

Além das sugestões para futuros estudos, anteriormente mencionados ao longo do presente texto, consideramos interessante desenvolver-se um estudo entre diversos

diplomas já existentes e efetuar uma análise comparativa, de modo a conhecer os tipos de organização, as práticas e as dificuldades sentidas por parte dos atores face ao público-alvo.

Consideramos importante o aprofundamento do estudo desta temática visando contribuir para uma melhor formação dos trabalhadores docentes, dos trabalhadores não-docentes, promovendo uma melhor qualidade de vida e uma intervenção mais adequada através do desenvolvimento de aprendizagens significativas, da valorização das experiências de cada indivíduo e criação de situações inclusivas na comunidade, onde sejam criadas cada vez mais janelas de oportunidade que, em última análise, permitam uma interação proveitosa a todos os intervenientes.

Bibliografia

AHOLA, S. (2006) “From ‘Different But Equal’ to ‘Equal But Different’”, *Higher Education Policy*, 19, 2, 173-186.

AMBRÓSIO, Teresa (2005). Educação e desenvolvimento: Inteligibilidade das relações complexas. *ANAIS: Educação e Desenvolvimento*, 6, 15-28.

ARROTEIA, Jorge (2008). Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARROTEIA, J.; Martins, A. (1998), *Inserção Profissional dos diplomados pela Universidade de Aveiro*, Aveiro, Universidade de Aveiro

AZEVEDO, Joaquim (2007). Sistema Educativo Mundial. Ensaio Sobre a Regulação Transnacional da Educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

AZEVEDO, Joaquim (2011). Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BALSA, Casimiro et al (2001), *Perfil dos estudantes do Ensino Superior – Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa: Edições Colibri, Coleção CEOS/Inquéritos-1.

BALSA, Casimiro (2007). Processo de democratização e acesso ao ensino superior em Portugal. In Dilmeire Ramos, Elizete Matos, Maria Lourdes Gisi, Marilda Behrens & Romilda Teodora (Orgs.), *Saberes Docentes: VII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Champagnat. 50

BAPTISTA, M. Lurdes (2006), *Os jovens e o mercado de trabalho*, Lisboa, DGEEP

BOUCHER, G., Conway, C., & Van Der Meer, E. (Dezembro de 2003). Tiers of engagement by universities in their region's development. *Regional Studies*, 37(9), pp. 887-897.

CAFFREY, J. & Isaacs, H. (1971). *Estimating the impact of a college or university on the local economy*. Washington, DC: American Council on Education.

CHARLES, D. (2006). Universities as key knowledge infrastructures in regional innovation systems. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 19, pp. 117-130.

CODLING, Andrew, and Lynn Meek (2006) “Twelve Propositions on Diversity in Higher Education”, *Higher Education Management and Policy*, 18, 3, 23-47.

CRUZ, Manuel Braga da, CRUZEIRO, M^a Eduarda (coord.) (1995), O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal – Situação e Problemas de Acesso, estudo realizado pelo ICS, Lisboa: Ministério da Educação – DEPGEF.

CRUZ, Susana et al (2005), Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal, Lisboa: DSAS: Direção de Serviços de Ação Social – Direção-Geral do Ensino Superior.

CARDOSO, J. L.; Escária, V; Ferreira, V. S.; Madruga, P.; Raimundo, A. & Varanda, M. (2012). Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

CCISP (2006). Breve caracterização do ensino superior em Portugal: Visão dos Institutos Politécnicos. Lisboa: (Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos)

CCISP (2013). Uma Perspetiva Sobre o Ensino Superior em 2050. Estudo Inédito. Lisboa: (Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos)

COSTA, J. V. (2002). Ensino universitário e politécnico. Recuperado a 15 Março, 2013, através de <http://www.spbs.pt/ENSINO-UNIVERSITARIO-E-POLITECNICO.pdf>

COTOVIO, J. (2004). O Ensino Privado. Lisboa: Universidade Católica Editores.

COTOVIO, J. (2009). História do Ensino Privado: 30 anos de luta em prol do ensino livre - Marcos de uma luta em prol da liberdade de ensino. Congresso AEEP 09, 19.

FERNANDES, J. (2010). O impacto económico das instituições do ensino superior no desenvolvimento regional: o caso do Instituto Politécnico de Bragança. Universidade do Minho.

HEITOR, M. (2008), “Which tertiary education institutions in times of accelerated technical change? A system approach towards knowledge networks and enhanced societal trust”, Science and Public Policy, in Press.

LEÃO, M^a Teresa (2007), O Ensino Superior Politécnico em Portugal – Um Paradigma de Formação Alternativo, Porto: Ed. Afrontamento, Biblioteca das Ciências Sociais, Col. Ciências da Educação 25.

MASKELL, P. e TÖRNQVIST, G. (2003). “The role of universities in the Learning Region”. In Economic Geography of Higher Education – Knowledge Infrastructure and learning regions, Rutten, Boekema, and Kuijpers (ed.), London: Taylor e Francis Group. ISBN 0-415-26772-2.

MOURATO, J. (2013a). A Rede de Ensino Superior em Portugal: Perspetiva Institucional. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 31-46.

MOURATO, J (2013b). Educação e Ensino Superior no Interior. Comunicação apresentada no Congresso do Ensino Superior do Interior. 14-15 de novembro de 2013: Instituto Superior Politécnico de Bragança.

MOURATO, J. (2014a). Vagas de Cursos e Taxas de Empregabilidade: Que Correlação? Que Condicionamentos? Que Métricas Alternativas? Comunicação apresentada no 3º Encontro Nacional de Gabinetes de Saídas Profissionais. 14 de janeiro de 2014: Universidade de Coimbra.

MOURATO, J. (2014b) Ensino Superior e Desenvolvimento. Comunicação apresentada no XX Congresso Nacional da Ordem dos Engenheiros. 17 de outubro de 2014. Centro de Congressos da Alfandega do Porto.

OECD. (2005). Aide-memoire for regions participating in the OCDE project - Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development. Paris: OECD.

OLIVEIRA, P., Cunha, J., Silva, J., Lucas, E., & Nicolau, A. (2013). Caracterização socioeconómica e análise do impacto económico do IPEiria no ano 2012. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria

PINTASSILGO, J. (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português. In Pintassilgo, J., Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do

PUUKKA, J., & Marmolejo, F. (2008). Higher Education Institutions and Regional Mission: Lessons Learnt from OECD Review Project. Higher Education Policy, 21, pp. 217-244.

REGO, C. & Caleiro, A. (2013). O Mercado do Ensino Superior em Portugal: uma caracterização da situação atual. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 155-180.

SEBASTIÃO, J., Correia, S. (2009). The democratisation of school education in Portugal. In Viegas, J. M. L., Carreiras, H., Malamud, A. (Orgs.), Institutions and Politics,

(Portugal in the European Context, vol. I) (pp. 101-126). CIES, ISCTE-IUL, Lisbon: Celta Editora.

TEICHLER, Ulrich (2008), “The end of alternatives to universities or new opportunities?”, em James S. Taylor, José Brites Ferreira, Maria de Lourdes Machado e Rui Santiago, *Non-University Higher Education in Europe*, Nova Iorque, Springer Verlag.

URBANO, Cláudia (2005), *A Procura de Ensino Politécnico — motivações e escolhas. O Caso do Instituto Superior Politécnico de Santarém*, tese de mestrado, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

URBANO, Cláudia (2006), “Reasons behind the pursuit of a polytechnic higher education”, em José Resende e Maria Manuel Vieira (orgs.), *School in the Frontiers of Modernity*, Cambridge, Cambridge Scholars Press.

URBANO, C. (2011). *A (Id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal – Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.

OCDE (1998), *Education at a glance – OECD Indicators 1998*.

SEIXAS, Ana Maria (2003), *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal – a inevitável presença do Estado*, Coimbra: Quarteto Editora, Coleção Labirintos.

SILVA, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas escolares, heranças sociais*, Oeiras: Celta Editora.

SIMÃO, José Veiga e Costa, António de Almeida (2000), *O Ensino Politécnico Português – Descrição evolutiva e prospetiva deste subsistema de Ensino Superior*, Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, in www.ccisp.pt

SIMÃO, José Veiga e Costa, António de Almeida (2002), *O Ensino Politécnico em Portugal*, Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, in www.ccisp.pt

SIMÃO, J., Santos, S. & Costa, A. (edit.). (2005) *Ensino Superior. Opções Estratégicas. Reorganização do Ensino Superior. Modelo Orgânico da Universidade de Viseu*. Lisboa: Pedro Coelho Edições.

SÓCRATES, J. (2006). *Intervenção do Primeiro-Ministro no debate mensal na Assembleia da República sobre Ensino Superior*, em 21 de Dezembro.

SIMÃO, V., dos Santos, S. e Costa, A. (2003), “Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década”, Lisboa: Gradiva.

TERÇA, Olga (2002), Da organização dos sistemas educativos na União Europeia, Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, Cadernos do Ensino Superior.

URBANO, Cláudia (2005), A procura de ensino politécnico – motivações e escolhas: o caso do instituto Superior Politécnico de Santarém, FCSH/UNL, tese de mestrado.

URBANO, Cláudia Valadas (2008), O Ensino Politécnico – (re)definição e (re)posicionamento na panorama da formação superior em Portugal, VI Congresso Português de Sociologia, (25 a 28 de Junho) Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

VIEIRA, C. & Vieira, I. (2013). Procura de ensino superior em Portugal: determinantes e perspetivas. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 203-220.

VIEIRA, C; Vieira, I. & Raposo, L. Sucesso Académico e Processo de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior em Portugal. Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento. Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia. 221-238.